

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y TEORÍA DE LA
LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA**



TESIS DOCTORAL

**MÚSICA Y CANCIONES EN LA ENSEÑANZA DE ELE
EN CHINA Y EN ESPAÑA**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

WEN DU

Directora

Consuelo Marco Martínez

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura
y Literatura Comparada**



**MÚSICA Y CANCIONES EN LA ENSEÑANZA DE ELE
EN CHINA Y EN ESPAÑA**

TESIS DOCTORAL

Presentada por

WEN DU

Dirigida por la

Dra. Consuelo Marco Martínez

Madrid, 2017

ÍNDICE

ÍNDICE	i
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
AGRADECIMIENTOS	xii
RESUMEN	xiv
摘要	xv
ABSTRACT	xvi
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación de la investigación	1
1.2. Objetivos	2
1.3. Estructura de la tesis	3
1.4. Metodología	5
2. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	6
2.1. Evolución de las metodologías	6
2.1.1. Método tradicional	7
2.1.2. Método directo	8
2.1.3. Método estructural o situacional	10
2.1.4. Método comunicativo	12
2.1.5. Enfoque por tareas	16
2.2. Recursos didácticos	18
3. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CHINA	20
3.1. Historia de la enseñanza de idiomas extranjeros en China	20
3.2. Problemas existentes en la enseñanza de idiomas extranjeros en China	23
3.3. Historia de la enseñanza de español en China	25
3.4. Las metodologías en la enseñanza de ELE en China	26
3.5. Actualidad y futuro de ELE en China	28
3.5.1. Presentación general	28

3.5.2. Situación actual del profesorado en China	31
3.5.3. Situación actual del alumnado en China	34
3.6. Comparación de la situación en España y en China	36
3.6.1. Comparación del programa de la licenciatura	36
3.6.1.1. El programa de la licenciatura de español en China	36
3.6.1.2. El programa de la licenciatura de español en España	47
3.6.1.3. Perspectivas	53
3.6.2. Comparación de las metodologías utilizadas	55
3.6.2.1. Comparación de los métodos	55
3.6.2.2. Perspectivas	56
4. MÚSICA Y CANCIONES EN LA ENSEÑANZA DE ELE	59
4.1. Fundamentos teóricos	59
4.1.1. Inteligencia múltiple	59
4.1.2. Lenguaje y música	64
4.1.2.1. La relación entre lenguaje y música	64
4.1.2.2. Similitudes y diferencias entre lenguaje y música	68
4.1.2.2.1. Similitudes	68
4.1.2.2.2. Diferencias	71
4.1.3. Música, lenguaje y cerebro	72
4.1.4. Adquisición de segundas lenguas	75
4.1.4.1. Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas	75
4.1.4.2. Psicología cognitiva y adquisición de segundas lenguas	76
4.2. Antecedentes	77
4.3. Valor de la música y las canciones	80
4.3.1. Valor general	80
4.3.2. Valor didáctico	83
4.4. Aportaciones de la música y las canciones	87
4.4.1. Ámbito lingüístico	89
4.4.1.1. Desarrollo de los niveles lingüísticos	89
4.4.1.1.1. Desarrollo del nivel fonético-fonológico	89

4.4.1.1.2. Desarrollo del nivel morfológico	91
4.4.1.1.3. Desarrollo del nivel sintáctico	92
4.4.1.1.4. Desarrollo del nivel léxico	93
4.4.1.1.5. Desarrollo del nivel semántico.....	95
4.4.1.2. Desarrollo de las cuatro destrezas.....	97
4.4.1.2.1. Comprensión auditiva	98
4.4.1.2.2. Comprensión lectora	99
4.4.1.2.3. Expresión oral	100
4.4.1.2.4. Expresión escrita.....	101
4.4.2. Ámbito psicolingüístico	103
4.4.2.1. Música y canciones como motivación.....	104
4.4.2.2. Música y canciones para la comunicación.....	106
4.4.2.3. Música y canciones para reducir la ansiedad.....	107
4.4.2.4. Música y canciones para fortalecer la memoria.....	109
4.4.3. Ámbito sociolingüístico	110
4.4.3.1. Variedades sociales en la música y las canciones.....	112
4.4.3.1.1. Sexo.....	112
4.4.3.1.2. Edad	114
4.4.3.1.3. Procedencia étnica	116
4.4.3.1.4. Clase social	117
4.4.3.1.5. Profesión	119
4.4.3.2. Variedades situacionales en la música y las canciones.....	120
4.4.3.2.1. Situación política	121
4.4.3.2.2. Situación social	123
4.4.3.2.3. Situación religiosa.....	125
4.4.3.2.4. Situación amorosa.....	126
4.4.3.3. Variedades geográficas en la música y las canciones.....	129
4.4.3.3.1. Español de España	130
4.4.3.3.2. Español de América	133
4.4.3.3.3. Español de África.....	137

4.4.3.3.4. Español de Asia.....	140
4.4.4. Ámbito sociocultural	142
4.5. El reto de usar música y canciones en clase	146
4.6. Fuentes para obtener música y canciones.....	147
4.7. Principios de elección de música y canciones	150
4.8. Tipología de actividades con música y canciones	155
4.9. Secuencias de las actividades didácticas	164
4.9.1. Actividades previas a la audición	166
4.9.2. Actividades durante la audición	176
4.9.3. Actividades posteriores a la audición	183
5. MÚSICA Y CANCIONES EN LAS ACTIVIDADES DOCENTES EN ESPAÑA Y EN CHINA.....	193
5.1. Selección del método de investigación	193
5.2. Selección de las muestras.....	194
5.3. Elaboración de encuestas	195
5.4. Procedimientos para la recolección de datos	196
5.5. Limitaciones del método	197
5.6. Análisis de los resultados	198
5.6.1. Análisis del resultado de la encuesta para profesores chinos	198
5.6.2. Análisis del resultado de la encuesta para profesores españoles	211
5.6.3. Análisis del resultado de la encuesta para estudiantes chinos	223
5.7. Análisis comparativo de los resultados	234
5.7.1. Comparación de los resultados de los profesores de ambos países.....	234
5.7.2. Comparación de los resultados del profesorado y el alumnado de China....	246
5.7.3. Comparación de diferentes factores que afectan el uso de música en clase.	250
5.8. Sugerencias para mejorar la enseñanza de ELE en China	253
6. MÚSICA Y CANCIONES EN MANUALES DE ELE EN ESPAÑA Y EN CHINA	256
6.1. Música y canciones en los manuales de ELE en España	256
6.1.1. Presentación general.....	256

6.1.2. Perspectivas	258
6.1.3. Análisis del uso concreto de música y canciones en los manuales	260
6.1.3.1. <i>Planet@</i>	260
6.1.3.1.1. Descripción general	260
6.1.3.1.2. Estructura	261
6.1.3.1.3. Música y canciones en el manual.....	263
6.1.3.2. <i>Nuevo ELE</i>	272
6.1.3.2.1. Descripción general	272
6.1.3.2.2. Estructura	273
6.1.3.2.3. Música y canciones en el manual.....	273
6.2. Música y canciones en los manuales de ELE en China	281
6.2.1. <i>Español moderno</i>	281
6.2.1.1. Descripción general	281
6.2.1.2. Estructura	282
6.2.1.3. Perspectivas	283
6.2.2. <i>Español ABC</i>	286
6.2.2.1. Descripción general	286
6.2.2.2. Estructura	287
6.2.2.3. Perspectivas	288
6.2.3. <i>Sueña</i>	289
6.2.3.1. Descripción general	289
6.2.3.2. Estructura	290
6.2.3.3. Perspectivas	291
6.3. Análisis comparativo	292
7. DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS	295
7.1. Unidad 1 (A1): 300 kilos	297
7.2. Unidad 2 (A2): Un buen día	303
7.3. Unidad 3 (B1): Ojalá que llueva café	308
7.4. Unidad 4 (B2): Andar conmigo	316
7.5. Unidad 5 (C1): Rosario Tijeras.....	327

7.6. Unidad 6 (C2): Guerra	336
8. CONCLUSIONES	342
8.1. Recapitulaciones	342
8.2. Limitaciones del estudio	345
8.3. Futuras líneas de investigación	346
9. BIBLIOGRAFÍA	348
9.1. Materiales didácticos.....	348
9.2. Referencias bibliográficas	353
9.3. Recursos digitales.....	375
10. APÉNDICES	377
Apéndice I: Datos originales de la encuesta para profesores españoles	377
Apéndice II: Datos originales de la encuesta para profesores chinos	382
Apéndice III: Datos originales de la encuesta para estudiantes chinos.....	387
Apéndice IV: Lista de la música y las canciones mencionadas en la investigación	391
Apéndice V: Corpus de canciones clasificadas por temas	400

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cantidad de profesores dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras	21
Tabla 2. Cantidad de profesores de diferentes grupos de universidades.....	32
Tabla 3. Estructura de edad de profesores chinos de español	33
Tabla 4. Estructura de antigüedad como profesores de español	33
Tabla 5. Horas totales de los cursos de español	37
Tabla 6. Programa de estudio de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing	37
Tabla 7. Programa de estudio de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai	38
Tabla 8. Programa de estudio de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing	39
Tabla 9. Programa de estudio de la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong	40
Tabla 10. Programa de estudio de la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an.....	40
Tabla 11. Programa de estudio de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan	41
Tabla 12. Programa de estudio de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin	42
Tabla 13. Programa de estudio de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian.....	42
Tabla 14. Programa de estudio del Instituto Chengdu de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan	43
Tabla 15. Programa de estudio del Instituto Binhai de Asuntos Extranjeros de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin	44
Tabla 16. Asignaturas del grado de Filología Hispánica de la Universidad Complutense de Madrid	47
Tabla 17. Asignaturas del grado de Filología Hispánica de la Universidad Autónoma de Madrid ..	48
Tabla 18. Asignaturas del grado de Filología Hispánica de la Universidad de Barcelona	49
Tabla 19. Asignaturas del grado de Filología Hispánica de la Universidad Autónoma de Barcelona	49
Tabla 20. Asignaturas del grado de Filología Hispánica de la Universidad de Valencia.....	50
Tabla 21. Asignaturas del grado de Filología Hispánica de la Universidad de Salamanca	51
Tabla 22. Diferencias del método tradicional y el método comunicativo.....	55
Tabla 23. Similitudes entre el lenguaje y la música.....	69
Tabla 24. Diferencias entre motivación intrínseca y motivación extrínseca	105
Tabla 25. Actividad 1 con canción según Lindstromberg.....	158
Tabla 26. Actividad 2 con canción según Lindstromberg.....	158
Tabla 27. 1.ª actividad previa a la audición: Hablamos de nuestros gustos musicales... ..	166
Tabla 28. Ejemplo de tarjeta de encuesta.....	167
Tabla 29. 2.ª actividad previa a la audición: Hablamos de instrumentos musicales... ..	167
Tabla 30. 3.ª actividad previa a la audición: Anuncios	169
Tabla 31. 4.ª actividad previa a la audición: Intercambiamos canciones... ..	169
Tabla 32. 5.ª actividad previa a la audición: Adivinar de qué tipo es esta canción.....	170
Tabla 33. 6.ª actividad previa a la audición: Trabajamos el título	170
Tabla 34. 7.ª actividad previa a la audición: Emparejar fotos de los cantantes con sus canciones	171
Tabla 35. 8.ª actividad previa a la audición: Antónimos y sinónimos	172
Tabla 36. 9.ª actividad previa a la audición: Crucigrama	172
Tabla 37. 10.ª actividad previa a la audición: Conversación guiada.....	173

Tabla 38. 11.ª actividad previa a la audición: Vamos a ordenar.....	174
Tabla 39. 12.ª actividad previa a la audición: Vamos a escribir.....	174
Tabla 40. 1.º juego: Dime una canción sobre.....	175
Tabla 41. 2.º juego: Duplicidad.....	175
Tabla 42. 3.º juego: Nos hacemos amigos.....	175
Tabla 43. 13.ª actividad previa a la audición: Mi cantante/grupo favorito.....	176
Tabla 44. 1.ª actividad durante la audición: Colocamos tilde diacrítica.....	177
Tabla 45. 2.ª actividad durante la audición: Buscamos la correcta.....	177
Tabla 46. 3.ª actividad durante la audición: Dictado.....	178
Tabla 47. 4.ª actividad durante la audición: Búsqueda de palabras.....	178
Tabla 48. 5.ª actividad durante la audición: Buscamos la mejor definición.....	179
Tabla 49. 6.ª actividad durante la audición: Describimos esta canción.....	179
Tabla 50. 7.ª actividad durante la audición: Escuchar y contestar.....	180
Tabla 51. 8.ª actividad durante la audición: Dibujamos la canción.....	180
Tabla 52. 9.ª actividad durante la audición: Escrito al máximo.....	181
Tabla 53. 10.ª actividad durante la audición: Cambiamos la canción.....	182
Tabla 54. 11.ª actividad durante la audición: Buscar elementos socioculturales.....	182
Tabla 55. 12.ª actividad durante la audición: Estudiamos estereotipo.....	183
Tabla 56. 1.ª actividad posterior a la audición: Elaborar glosario.....	184
Tabla 57. 2.ª actividad posterior a la audición: Nos esforzamos para la gramática.....	184
Tabla 58. 3.ª actividad posterior a la audición: Comentamos la canción.....	185
Tabla 59. 4.ª actividad posterior a la audición: Inventamos estrofas.....	185
Tabla 60. 5.ª actividad posterior a la audición: Entrevista.....	186
Tabla 61. 6.ª actividad posterior a la audición: Escribimos una carta.....	186
Tabla 62. 7.ª actividad posterior a la audición: Traducciones inversas.....	187
Tabla 63. 8.ª actividad posterior a la audición: Valoramos este vídeo.....	187
Tabla 64. Formulario de valoración.....	188
Tabla 65. 9.ª actividad posterior a la audición: Comparamos a los cantantes.....	188
Tabla 66. 10.ª actividad posterior a la audición: Hablamos de la canción.....	189
Tabla 67. 11.ª actividad posterior a la audición: Vamos a cantar.....	190
Tabla 68. 12.ª actividad posterior a la audición: Mini actuación.....	190
Tabla 69. Edad de los estudiantes.....	224
Tabla 70. Porcentaje de cada edad.....	236
Tabla 71. Porcentaje de antigüedad laboral.....	236
Tabla 72. Uso de música en los manuales.....	243
Tabla 73. Interés de los estudiantes sobre música española.....	247
Tabla 74. Deberes con música en español.....	248
Tabla 75. Sexo.....	250
Tabla 76. Cantidad de las canciones en los manuales.....	256
Tabla 77. Descripción general del manual Planet@.....	260
Tabla 78. Tema 1 Órbita 1, actividad 2.....	263
Tabla 79. Tema 5 Tarea Final, actividad 3.....	264
Tabla 80. Tema 1 Estrell@ fug@z, actividad 1.....	264
Tabla 81. Tema 1 Recuerda, actividad 1.....	265

Tabla 82. Tema 2 Estrell@ fug@z, actividad 1	266
Tabla 83. Tema 5 Introducción al tema, actividad 1	266
Tabla 84. Tema 5 [350 millones], actividad 1	267
Tabla 85. Tema 1 Órbita 3 Ruta literaria, actividad 5	268
Tabla 86. Tema 4 Órbita 2, Práctica global 2, actividad 1	269
Tabla 87. Tema 4 Órbita 3, Ruta literaria, actividad 2	269
Tabla 88. Tema 3 Órbita 1, actividad 1	270
Tabla 89. Tema 4 Introducción al tema, actividad 1	271
Tabla 90. Tema 5 Órbita 1, actividad 6	271
Tabla 91. Descripción general del manual Nuevo ELE	272
Tabla 92. Lección 10 Descubre España y América Latina, actividad 1	273
Tabla 93. Lección 5 Descubre España y América Latina, actividad 1, 2, 3 y 4	274
Tabla 94. Lección 11 Descubre España y América Latina, actividad 1, 2, 3 y 4	275
Tabla 95. Lección 15 Descubre España y América Latina, actividad 1	275
Tabla 96. Lección 1 Estrategias de Aprendizaje, actividad 11	276
Tabla 97. Lección 5 Descubre España y América Latina, actividades 2, 3 y 4	276
Tabla 98. Lección 6 actividad 7	277
Tabla 99. Lección 7 actividad 14	277
Tabla 100. Repaso 5-6-7-8, actividad 6	278
Tabla 101. Lección 11 Descubre España y América Latina, actividad 2	278
Tabla 102. Lección 3 Descubre España y América Latina, actividad 1	279
Tabla 103. Lección 5 Descubre España y América Latina, actividad 1	279
Tabla 104. Lección 9 actividad 14	280
Tabla 105. Lección 10 Descubre España y América Latina, actividad 1	280
Tabla 106. Descripción general del manual Español Moderno	281
Tabla 107. Descripción general del manual Español ABC	286
Tabla 108. Descripción general del manual Sueña	289
Tabla 109. Comparación de los manuales de ELE en España y en China	292
Tabla 110. Lista de canciones elegidas de cada unidad	296

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cantidad total de centros de español en China	30
Figura 2. Cantidad total del alumnado	31
Figura 3. Muestra de programa	46
Figura 4. Actividades cerebrales desde input hasta output	77
Figura 5. Porcentaje de la antigüedad laboral de los profesores	198
Figura 6. Cantidad de profesores que saben cantar	199
Figura 7. Frecuencia de empleo de la música en clase	200
Figura 8. Tipo de música	200
Figura 9. Temas de música	201
Figura 10. Origen del cantante/grupo	201
Figura 11. Motivos para aplicar la música	202
Figura 12. Actividades con la música	203
Figura 13. Importancia de la música	204
Figura 14. Utilidad de la música	204
Figura 15. Deberes con la música	205
Figura 16. Actitud hacia la música	205
Figura 17. Uso de manuales fijos	206
Figura 18. Uso de la música en los manuales	206
Figura 19. Funciones lingüísticas de la música	207
Figura 20. Funciones sociolingüísticas de la música	208
Figura 21. Motivos para no introducir la música	208
Figura 22. Recursos didácticos más efectivos	209
Figura 23. Porcentaje de la antigüedad laboral de los profesores	211
Figura 24. Cantidad de profesores que saben cantar	212
Figura 25. Frecuencia de emplear la música en clase	212
Figura 26. Tipo de la música	213
Figura 27. Temas de la música	213
Figura 28. Origen del cantante/grupo	214
Figura 29. Motivos para aplicar la música	214
Figura 30. Actividades con la música	215
Figura 31. Importancia de la música	216
Figura 32. Utilidad de la música	216
Figura 33. Deberes con la música	217
Figura 34. Actitud hacia la música	218
Figura 35. Uso de manuales fijos	218
Figura 36. Uso de la música en los manuales	219
Figura 37. Funciones lingüísticas de la música	219
Figura 38. Funciones sociolingüísticas de la música	220
Figura 39. Motivos para no introducir la música	221
Figura 40. Recursos didácticos más efectivos	221
Figura 41. Gusto de la música	225
Figura 42. Frecuencia de emplear la música en clase	225

Figura 43. Aprender la música española me parece.....	226
Figura 44. Importancia de la música.....	226
Figura 45. Utilidad de la música.....	227
Figura 46. Deseo del empleo de la música.....	228
Figura 47. Deseo de realizar tareas con la música.....	228
Figura 48. Significados centrales de la música.....	229
Figura 49. Tipo de la música.....	229
Figura 50. Temas de la música.....	230
Figura 51. Origen del cantante/grupo.....	231
Figura 52. Emisora para escuchar la música.....	231
Figura 53. Funciones lingüísticas de la música.....	232
Figura 54. Materiales didácticos.....	232
Figura 55. Uso de la música en los materiales.....	233
Figura 56. Porcentaje de mujeres y hombres.....	235
Figura 57. Edad de los profesores.....	236
Figura 58. Comparación de la cantidad de los profesores que saben cantar.....	237
Figura 59. Comparación del uso de música en clase.....	237
Figura 60. Comparación del tipo preferido.....	238
Figura 61. Comparación del tema preferido.....	238
Figura 62. Comparación de los motivos.....	239
Figura 63. Comparación de las actividades realizadas.....	240
Figura 64. Importancia de la música.....	241
Figura 65. Utilidad de la música.....	241
Figura 66. Deberes con la música.....	242
Figura 67. Actitud hacia la música.....	242
Figura 68. Funciones lingüísticas de la música.....	243
Figura 69. Funciones sociolingüísticas de la música.....	244
Figura 70. Motivos para no introducir la música.....	245
Figura 71. Recursos didácticos más efectivos.....	245
Figura 72. Necesidad de la música.....	247
Figura 73. Tipo de la música.....	248
Figura 74. Temas de la música.....	248
Figura 75. Origen del cantante o grupo.....	249
Figura 76. Edad como factor que afecta al uso de la música en España.....	250
Figura 77. Edad como factor que afecta al uso de la música en China.....	251
Figura 78. Nivel de saber cantar canciones en español.....	251
Figura 79. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas.....	295

AGRADECIMIENTOS

Aunque parece que éste es el apartado más sencillo de toda la tesis, realmente me ha llevado mucho tiempo pensar en todos los que me han apoyado de formas diversas en la redacción del presente trabajo, puesto que la realización del mismo no habría sido posible sin sus ayudas permanentes. Por lo tanto, quería dar mi agradecimiento más sincero, con todo mi corazón, a las siguientes personas y entidades:

En primer lugar, tengo que dar gracias a la financiación económica de CSC (China Scholarship Council), por la confianza que mostraron en mí al concederme una beca que me ha facilitado la movilidad necesaria para desarrollar mi labor investigadora.

Quiero agradecer la ayuda, la orientación y el ánimo que en todo momento me prestó mi directora, Dña. Consuelo Marco Martínez, que ha sido mi tutora desde el máster y cuya confianza en mí ha sido muy grande durante todos estos años. Debo darle las gracias a su dedicación tanto en el ámbito académico como en el personal. Me ha tratado siempre con mucho cariño, como si fuera un familiar. No hace falta mencionar su infinita paciencia al ayudarme a preparar todos los papeles, tanto para solicitar la beca como con el montón de documentos que nos pide la facultad.

A mi madre Dongmei Xie, a mi padre Hu Du, por haberme formado como la persona que soy en la actualidad, por su amor incondicional. Me educaron con toda la libertad que quería. Su comprensión y estímulo durante cada momento de mi vida ha sido la mayor fuerza para alcanzar cada progreso. Sobre todo, les doy las gracias por ser ejemplos excelentes de vida a seguir.

Agradezco a mi novio, Cheng Zhang, que nunca ha soltado mi mano, por apoyarme en todo momento, por animarme cuando estoy decaída, por enseñarme a utilizar con flexibilidad estos softwares complicados como *Word*, *Excel*, *PowerPoint*. Sin él, no podría haber realizado tantas figuras ideales para la tesis.

A todos mis compañeros y amigos, por aguantarme, escucharme y animarme en momentos buenos y malos, por estar siempre a mi lado. Sobre todo, a Luiyi Zheng, Jiangrong Zhou y a Yifan Jin, compañeras en el mismo camino, con las que he pasado

el mayor tiempo del doctorado y con quienes he compartido la amistad y las ideas del estudio.

Debo agradecer la colaboración desinteresada de los estudiantes y los profesores tanto chinos como españoles que han participado en las encuestas de la tesis. La mayoría de ellos son totalmente desconocidos para mí, pero con sus datos pudo realizarse un análisis comparativo del uso de la música y de las canciones en la enseñanza de ELE, lo que tiene un sentido significativo para nuestra investigación.

Como el espacio es limitado, no puedo enumerar a cada uno de ellos por su nombre, pero les doy las gracias de corazón. Espero que a todos les lleguen estas palabras, porque una importante parte de esta tesis se la debo a ellos.

RESUMEN

Esta investigación tiene objetivos principales. En primer lugar, demostrar la importancia de la música y de las canciones como recurso didáctico en la enseñanza de español como lengua extranjera. En el marco teórico se exponen los estudios previos sobre el uso de la música y de las canciones en la enseñanza de idiomas, los valores y las aportaciones de este recurso, su selección y las actividades relacionadas. En segundo lugar, ofrecemos nuestras sugerencias para la mejora de la enseñanza del español en China, sobre todo a través de la música y las canciones.

Con dicha finalidad, hemos llevado a cabo un análisis contrastivo sobre la enseñanza actual del español como lengua extranjera en España y en China, hemos comparado cómo se utiliza la música y las canciones en ambos países, hemos realizado encuestas a profesores y estudiantes españoles y chinos, y, además, llevamos a cabo un estudio de los materiales didácticos de ELE en ambas naciones. Gracias a estas comparaciones hemos llegado a conocer las discrepancias y los puntos coincidentes. Con el resultado determinamos cuáles son los fallos en la metodología con música para los estudiantes chinos y diseñamos nuestra propia propuesta didáctica, donde especificamos la aplicación de las canciones, a todos los planos del análisis lingüístico, tales como fónicos, morfosintácticos, léxico-semánticos, las cuatro destrezas, además del análisis sociocultural, sobre los aspectos como las variedades sociales, situacionales y geográficas del español.

De esta forma, hemos podido comprobar que la música y las canciones son muy útiles no solo para la comprensión auditiva, sino también para la integración de todas las destrezas, así como para el desarrollo de todas las capacidades tanto lingüísticas como socioculturales y discursivas.

Palabras clave: música, canción, ELE, enseñanza, España, China

摘要

本文旨在研究以下两方面内容：一方面，音乐以及歌曲作为教学资源在对外西班牙语教学中的重要作用。在文章理论部分我们介绍了相关的前人研究、阐述了音乐和歌曲作为教学资源的价值和贡献、语言课堂上音乐和歌曲的选择、以及利用这一资源可以展开的教学活动；另一方面，我们采用问卷调查等形式，对比分析了西班牙与中国西班牙语教学现状、教学活动中以及教学材料中歌曲和音乐应用的实例，旨在找出两国西语教学中的相似与差异，从而提出可行的运用音乐和歌曲改善我国西语教学的建议。同时，将上述建议与想法融入到最后的教学单元设计中，使其更符合中国学生的实际情况。也借此更进一步证明音乐和歌曲在外语教学中的积极作用：改善语言能力、交际能力等，对听说读写各方面均有益处。

关键词：音乐、歌曲、对外西语、教学、中国、西班牙

ABSTRACT

1. Objectives

Nowadays, Spanish is playing an increasingly important role across the world, and more and more people are learning this language especially in China. It is also obvious that music and songs plays a very important role in our daily lives, as we can hear them in the most common places such as restaurants, supermarkets, metro stations, and even in the Spanish classes for foreigners. Probably this is why more and more music and songs are incorporated into classrooms and teaching materials so as to enhance the quality of both teaching and learning.

Our research has several objectives, which we divide into general ones and specific ones. On the one hand, this thesis answers the following questions: Why do we use music and songs in language classes? What are the advantages, values and contributions of this resource? How can we select a suitable song for introducing to the students? Where can we find such songs? What kind of activities can we add into the teaching using the selected music? And a few other questions.

On the other hand, our main objective is to offer our suggestions for improving the teaching of Spanish in China, especially with the tool of music and songs. To that end, we have studied the history of foreign language teaching in China, compared the current English and Spanish teaching methods, and analyzed the methods of teaching English with music in China. What's more, we have compared teaching Spanish as a foreign language both in Spain and in China and become aware of the discrepancies and the coincidences. Our reflections are based on the results.

In the end, with the results of the analysis we made some didactic proposals where we specified the application of music and songs. In this part, we illustrate once again that music and songs will be useful not only for auditory comprehension and the integration of all skills, but also for the development of all linguistic, sociocultural and discursive capacities, among others.

2. Thesis outline

In principle, we have divided our work into two parts: the theoretical part and the practical one.

In the first part, which is the theoretical one, we firstly study the evolution of the different methodologies, their characteristics, the activities according to the criteria of each method, the materials that have been designed for each of them. We also summarize the typologies of the various resources for foreign languages teaching. We focus on the rise of communicative method and its advantages. The characteristics of the textbooks are also described in accordance with the principles of this methodology. Likewise, in this section we have explored the probability of combining music and songs with each method.

Then, we focus on Spanish teaching in China from its beginning to the present, and summarize our thoughts on its possible future development. To begin with, we present the general history of foreign language teaching in China so as to find the existing problems due to historical, cultural, and other factors. As for the Spanish teaching in China, we have made a brief presentation on the methodologies that are currently being applied, and the general situation of teachers and students of the Spanish language. At the end of this section, we make a comparative analysis between the teaching of ELE in Spain and in China in undergraduate programs and the methodologies applied, and eventually offer our perspectives.

In the following section, we focus on the use of music and songs in ELE teaching. Firstly, we present the theoretical foundations, with the purpose of verifying the possibility of introducing this resource into the classroom, and then we present a few successful cases. In these theoretical descriptions, we would like to explain the benefits and advantages of music and songs as a pedagogical resource, their values and contributions in linguistic, psycholinguistic, sociolinguistic and sociocultural aspects. Likewise, the challenges of using them in class, the sources to obtain them and the principles for the selection of each one of them are also presented in this section. In the end, we show a series of didactic sequences with music and songs so that they know their concrete operation in the class, according to the different stages of the audition.

After establishing the theoretical basis, we then move on to the practical framework, where we present a record of music application in classes and the ELE textbooks both in China and Spain. We conducted a survey among Spanish teachers and students in the two countries to get a general idea of such application. As part of the survey, we studied more than ten types of textbooks with the aim to analyze in detail the music and songs that are used in teaching and learning. Based on the results of the survey, we conducted an analysis of every question in the survey, and comparative studies of the results of different surveys. At the end of the analysis, we offer our suggestions for improving ELE teaching in China. On the other hand, we study the usage of music and songs in the ELE textbooks both in Spain and in China. In the first case, we analyze the use of each song in the most representative textbooks in Spain, but there is no use of music or songs in the textbooks in China. Similarly, we give our opinion on the issue.

Finally, we designed didactic units from A1 to C2 in accordance with the Common European Framework of Reference and Curriculum Plan of the Instituto Cervantes. Each of them is based on a song and we take into consideration the reflections that we have obtained throughout the present work. In each unit, we work on the different linguistic and sociocultural capacities, as well as discursive and strategic capacities.

3. Methodology

To complete the present work, we have used the quantitative and qualitative methods. First of all, we have carried out the descriptive research for the writing of the theoretical part. We describe the evolution of the different methodologies on the teaching of Spanish as a foreign language, and the ELE in China, then use the contrastive analysis to demonstrate the similarities and differences of ELE teaching in China and Spain. Our hypothesis is that music and songs are useful for the teaching of foreign languages, therefore, we have demonstrated observations in this area.

Secondly, for the practical part, we have collected information through surveys, with standardized questions that we try to value the actual use of music and songs in the ELE class in both countries. We have also carried out the contrastive analysis to

study the inequalities and inequalities on the use of music both in class and in teaching materials. Based on the result, we conclude the failures in music methodology for Chinese students and design our didactic proposal.

4. Results and conclusion

Firstly, after analyzing the evolution of all methods applied to the teaching of foreign languages, we emphasize the communicative method and the approach by tasks, since only these methods guide us to use music and songs in Spanish classes. However, traditional methods still dominate Spanish teaching in China. Students fail to pay enough attention to daily and authentic communication. Teaching methodology and teaching materials do not carry the same speed as the growth of the number of study centers, teachers and students. More attention should be paid to develop new methods, and to introduce authentic communications of the target language, like other varieties, so that students can express themselves in certain situations. Therefore, we believe that music and songs are a very rich resource that can be included in the ELE class in China, as in different ways.

In addition, music and songs show incomparable values that serve to awaken our aesthetic or ethical feelings, and that help concentration and imagination, especially in the didactic area. With music and songs, not only the different linguistic levels and suprasegmental elements can be developed, but also the four fundamental skills and their integration. In addition, as they have therapeutic effects, they have positive effects on communication, memory, motivation and reduction of anxiety during learning. After the comparative analysis in the practical framework, we clearly appreciate that music and songs can be oriented towards all the aspects we need in an ELE class.

For a greater application of music and songs in the teaching of ELE, our suggestions are as follows: to establish a corpus of songs to facilitate repeated application, to elaborate a textbook specially with the method of music, to apply a subject of appreciation of Spanish music and Latin American music, and so on. Since music and songs are irreplaceable types of resources, they should not be left out of our teaching and learning processes of Spanish. Rather, it can be combined with other

resources and new technologies.

To conclude this, we believe that music and songs are very useful for the learning of a second language, and we think that every teacher can use them as he/she prefers, and they should never ignore this method in the language teaching. Above all, in the case of China, if we develop the method of music in Spanish teaching, it will be a great step forward.

Key words: music, song, ELE, language teaching, Spain, China

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación de la investigación

El español es uno de los idiomas más hablados en todo el mundo. Hoy en día, el español juega un papel cada vez más importante en la escena mundial, y su aprendizaje ha mostrado una gran popularidad, sobre todo en China. Como profesores de enseñanza de español como lengua extranjera, debemos tener un buen conocimiento sobre la metodología aplicada a la enseñanza y los manuales relacionados con cada método.

Dicha metodología ha evolucionado mucho a lo largo de la historia. Actualmente, el método más utilizado para la enseñanza de lenguas es el método comunicativo o el enfoque por tareas. Sin embargo, según nuestra investigación, el método tradicional, centrado en la gramática, y el método situacional, siguen siendo los más empleados en China. Por otro lado, la metodología para la enseñanza del inglés en China ha evolucionado enormemente y con gran éxito. Por lo tanto, cabe reflexionar sobre qué podemos hacer para desarrollar la metodología de enseñanza de español en China, teniendo en cuenta, a la vez, las características de los estudiantes chinos.

Al comparar los métodos y los manuales de ELE, nos surge pensar en el uso de la música y las canciones, debido a que juegan un papel muy importante en nuestra vida cotidiana: podemos oírlas en el restaurante, en el supermercado, en la estación de metro, e incluso en una clase de español para extranjeros. Quizá sea por este motivo por el que se incorporan cada vez más las canciones, tanto en el aula como en los libros de texto, ya que ayudan bastante en las actividades docentes.

¿Qué es la música? Según define la *Real Academia Española* (RAE), “la música es el arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente”. (Berrocal, 2008: 23). Por tanto, según dicho autor, el canto, el sonido de un violín, de un piano, de un tambor, de una flauta, de una orquesta sinfónica o de un grupo de rock... todo es música.

Con la citada definición nos encontramos con que la música es un recurso muy valioso y, además, hay muchas maneras de aplicarlo en la clase de ELE. Con la

investigación que llevamos a cabo, encontramos que tanto profesores españoles como profesores chinos han utilizado alguna vez la música y las canciones en el aula, con objetivos diversos como para mejorar la comprensión auditiva, para acercarse a la cultura, o bien para estimular la expresión escrita, entre otras funciones. De igual modo, la música y las canciones que aparecen en los manuales también poseen objetivos similares, y las actividades que se relacionan con ellas son muy valiosas. Con dichas tareas relacionadas con la música, los estudiantes pueden aprender sin mucha dificultad y dominar un segundo idioma con más rapidez.

1.2. Objetivos

El presente trabajo tiene varios objetivos, que dividimos en generales y particulares. Por un lado, esta tesis responde a las siguientes preguntas: ¿Por qué utilizamos la música y las canciones en la clase de lenguas? ¿Cuáles son las ventajas, valores y aportaciones que tiene este recurso? ¿Cómo seleccionamos una buena música o una canción adecuada para introducirlas en el aula? ¿Dónde podemos encontrar este recurso? ¿Qué tipo de actividades podemos realizar con este recurso?...

Por otro lado, nuestro objetivo principal consiste en , tras nuestra investigación, ofrecer sugerencias para la mejora de la enseñanza de español en China, sobre todo con la música y las canciones. Con dicha finalidad, hemos estudiado, por una parte, la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China, hemos llevado a cabo una comparación de la enseñanza actual del inglés y del español, y hemos analizado el método con música para la enseñanza del inglés en China. Por otra parte, hemos comparado la enseñanza actual del español como lengua extranjera en España y en China. Con las comparaciones realizadas, podemos conocer las discrepancias y los puntos coincidentes. Por ello, nuestras reflexiones están basadas en dichos ámbitos.

Al final, con los resultados del análisis realizamos unas propuestas didácticas donde especificamos la aplicación de las canciones. Con esta parte comprobamos otra vez que la música y las canciones son útiles no solo para la comprensión auditiva, sino

también para la integración de todas las destrezas, así como para el desarrollo de todas las capacidades tanto lingüísticas como socioculturales y discursivas, entre otras.

1.3. Estructura de la tesis

En principio, hemos dividido nuestro trabajo en dos partes: una teórica y otra práctica.

En la primera parte, que es la teórica, estudiamos primero la evolución de las diferentes metodologías, sus características, las actividades según los criterios de cada método, los manuales que han sido diseñados para cada uno de ellos. Asimismo, resumimos las tipologías de los diversos recursos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Recalamos el auge del método comunicativo y sus ventajas. También se describen las características de los manuales de acuerdo con los principios de esta metodología. De igual modo, en este apartado hemos reflexionado sobre la probabilidad de combinar la música y las canciones con cada método.

Luego, nos centramos en la enseñanza del español en China desde el principio hasta la actualidad, y aportamos nuestros pensamientos sobre su desarrollo futuro. Para empezar, presentamos la historia de la enseñanza de idiomas extranjeros en China en general, con el fin de encontrar los problemas existentes por motivos históricos, culturales, etcétera. En cuanto a la de China, hemos realizado una breve presentación sobre las metodologías que se están utilizando actualmente, así como la situación general del profesorado y el alumnado del español. Al final de este apartado, hacemos un análisis comparativo sobre la enseñanza de ELE en España y en China a partir del programa de licenciatura y de las metodologías aplicadas, y ofrecemos nuestra perspectiva al respecto.

En el siguiente apartado, nos centramos en el uso de la música y las canciones en la enseñanza de ELE. Primeramente, presentamos los fundamentos teóricos, con el objetivo de comprobar la posibilidad de introducir este recurso en el aula, y luego damos a conocer los antecedentes que han realizado investigaciones en esta área. Al llevar a cabo estas descripciones teóricas, nos gustaría explicar los beneficios y las

ventajas que poseen la música y las canciones como recurso didáctico, sus valores y aportaciones en distintos ámbitos, tales como el ámbito lingüístico, psicolingüístico, sociolingüístico y sociocultural. De igual modo, el reto de utilizarlas en clase, las fuentes para conseguirlas y los principios para la elección de cada una de ellas, son cuestiones que no podemos evitar en este apartado. Al final, mostramos una serie de secuencias didácticas con la música y las canciones para que conozcan su funcionamiento concreto en la clase, según las diferentes etapas de la audición.

Después de establecer la base teórica, pasamos al marco práctico, donde aparece un registro de datos sobre la aplicación de la música y las canciones tanto en la clase como en los manuales de ELE en ambos países. Realizamos una encuesta a profesores y estudiantes, no solo chinos sino también españoles para tener un conocimiento sobre su uso en el aula, y estudiamos más de diez tipos de manuales con el objetivo de analizar con todo detalle la música y las canciones que se emplean en la enseñanza. Sobre los resultados de la encuesta, llevamos a cabo un análisis de cada pregunta de la encuesta, así como estudios comparativos de los resultados de distintas encuestas. Al final de los análisis, ofrecemos nuestras sugerencias para la mejora de la enseñanza de ELE en China. Por otro lado, estudiamos el uso de la música y las canciones en los manuales de ELE en España y en China. En el primer caso, analizamos el uso de cada canción en los manuales más representativos en España, mientras que constatamos que no hay ningún uso de música ni de canciones en los manuales de China. De modo similar, damos nuestra opinión sobre el caso.

Para finalizar, diseñamos unidades didácticas desde el nivel A1 al C2 según el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Cada una de ellas está basada en una canción y tomamos en consideración las reflexiones que hemos obtenido a lo largo del presente trabajo. En cada unidad trabajamos las diversas capacidades lingüísticas y socioculturales, así como discursivas y estratégicas.

1.4. Metodología

Para la realización del presente trabajo hemos utilizado los métodos cuantitativo y cualitativo. Ante todo, hemos llevado a cabo una investigación descriptiva para la redacción de la parte teórica. Describimos la evolución de las diferentes metodologías sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, y la ELE en China, para luego recurrir al análisis contrastivo, a fin de demostrar las similitudes y diferencias de la enseñanza de ELE en China y en España. Nuestra hipótesis consiste en que la música y las canciones son útiles para la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que queda totalmente demostrado posteriormente de forma explicativa.

En segundo lugar, para la parte de prácticas, hemos recogido información mediante encuestas, con preguntas estandarizadas con las que valoramos el uso real de música y canciones en el aula de ELE en ambos países. Asimismo, hemos realizado un análisis contrastivo para estudiar las igualdades y desigualdades en la presencia de este recurso en la clase y en los materiales didácticos. Obtenidos los resultados, determinamos cuáles son los fallos presentes en la metodología de uso de música para los estudiantes chinos y diseñamos nuestra propuesta didáctica.

2. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

En pos de una mayor clarificación, hemos dividido este capítulo en dos secciones. En la primera nos centramos en el desarrollo de la enseñanza del español como lengua extranjera en general, sobre todo en lo que respecta a la evolución de las metodologías. Así, presentamos los principios de cada método y sus materiales representativos, así como sus características y ejercicios o actividades a desarrollar según los criterios de cada uno. De manera adicional, se estudia también la posibilidad de incluir la música y las canciones en el aula según distintas metodologías. En la segunda parte hemos resumido los diferentes formatos de recursos didácticos disponibles, tanto físicos como audiovisuales, al igual que las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Asimismo, se analizará la utilidad y la importancia de introducir música y canciones en el aula, ya que ambos son recursos efectivos y pueden ser combinados fácilmente con otros en la clase de ELE.

2.1. Evolución de las metodologías

Como es sabido, la enseñanza del español como lengua extranjera ha experimentado un gran desarrollo a nivel mundial en los últimos años, y especialmente en España, lo cual ha favorecido la aparición de una gran diversidad de manuales para la enseñanza de ELE en el mercado editorial. Los métodos dedicados a esta área de la enseñanza de idiomas también han evolucionado muchísimo. Para la realización de esta tesis, hemos decidido echar un breve vistazo al panorama básico del progreso de estas metodologías; del mismo modo, estudiamos también la evolución de los métodos que se utilizan en China para la enseñanza del español. De esta forma, podremos realizar una comparación de las metodologías y observar la posibilidad del uso de la música en las actividades docentes de acuerdo con distintos enfoques.

Vamos a presentar cada método de acuerdo a una estructura determinada: en primer lugar, presentamos una breve descripción de los principios del método; en

segundo lugar, sus características; en tercer lugar, las actividades didácticas relacionadas; y, por último, los recursos didácticos disponibles.

2.1.1. Método tradicional

En el año 1492, Elio Antonio de Nebrija publicó su *Gramática de la lengua castellana*, que fue la primera gramática de una lengua romance y el comienzo de lo que podríamos definir como la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera. Tras varios siglos de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras titubeantes, la revolución metodológica se produjo finalmente en el siglo XX, gracias al auge de las lenguas modernas, el comercio y la difusión de ideas por toda Europa. Sin embargo, destaca especialmente la presencia de dos sistemas, que representan asimismo dos tendencias metodológicas: el método tradicional y el método directo.

El método tradicional, también conocido como método de gramática y traducción, se difundió en toda Europa a lo largo del siglo XIX. En la actualidad todavía está vigente en algunos países en desarrollo, como China. Para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. El objetivo lingüístico de dicho método tradicional era lograr que los estudiantes fuesen capaces de leer y analizar la literatura de la lengua meta. Lo más crucial de este método eran las reglas gramaticales, la memorización léxica y la traducción de textos literarios; es decir, ser capaz de leer (comprensión lectora) y escribir (comprensión escrita) era el eje de la enseñanza y del aprendizaje.

Por lo tanto, según este método, las actividades deben estar siempre relacionadas con la práctica de la gramática, de la traducción directa o con la memorización de listas de vocabulario. Como indica el investigador Aquilino Sánchez (2009: 34), las características generales fácilmente identificables de este método tradicional son las siguientes:

- Elaboración del currículo sobre el eje de una descripción gramatical de la lengua.

- Predominio de la gramática normativa en el conjunto de objetivos que deben alcanzarse. Todo ello suele concretarse en el aprendizaje de reglas.
- Memorización de listas de vocabulario.
- Presencia en cada lección de los temas de traducción directa e inversa.
- Lenguaje literario y formal propuesto como modelo de aprendizaje.
- Uso preponderante de la lengua materna del alumno.

Según Sánchez (1997: 137), el elenco de actividades de este método puede clasificarse en las siguientes categorías:

- Memorización de vocabulario.
- Memorización de reglas.
- Explicación razonada de la gramática y sus reglas.
- Ejercicios de formación de frases de acuerdo con las reglas aprendidas.
- Ejercicios de traducción directa e inversa.

Se puede observar que el aprendizaje se fundamenta en el razonamiento y la memorización, utilizando para ello la lengua materna de los alumnos. Las actividades siguen el esquema explicación-comprensión-práctica.

Un material didáctico que puede servir de ejemplo del enfoque tradicional es *Curso breve para extranjeros*¹. Revisándolo, se puede reparar en que dicho manual está lleno de reglas, listas de vocabulario y preguntas para reflexionar sobre cada texto presentado. En ningún momento se ha mostrado interés en este manual por introducir música para la enseñanza del idioma.

2.1.2. Método directo

Más adelante, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, y gracias a la necesidad de aprender inglés por parte de inmigrantes de Europa que se instalaban en los Estados

¹ *Curso Breve de Español para Extranjeros*, escrito por Francisco De B. Moll, publicado en el año 1968, Es una obra escrita expresamente para los Cursos de Verano para Extranjeros, organizados por la Universidad de Barcelona y por el Estudio General Luliano de Mallorca; pero aplicable también a cualquier curso de español dirigido por un profesor. Cada lección consta de las siguientes secciones: vocabulario y pronunciación, ejercicio de conversación, exposición gramatical sucinta, y temas de traducción redactados en francés, italiano, inglés y alemán para ser vertidos al español. En el apéndice se presenta el esquema de la conjugación de los verbos regulares e irregulares, y acaba con un glosario de unas 2500 palabras, contenidas en el texto, con su versión en francés, italiano, inglés y alemán.

Unidos de América, surgió el método directo, cuyo objetivo principal es que el estudiante sea capaz de hablar como un nativo en poco tiempo. Por consiguiente, se fundaron escuelas especialistas en el aprendizaje de idiomas. Frente al método tradicional, el presente método supuso un avance significativo, porque tenía en cuenta situaciones, diálogos y la interacción oral. No había explicaciones gramaticales, salvo algunos casos especiales, pues el objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para usar el idioma en situaciones habituales de la vida cotidiana. Se puede decir que lo fundamental del método directo es la presencia de la finalidad comunicativa, que da importancia a la lengua oral y destaca, por encima de todas las destrezas, las de escuchar y hablar. Podemos resumir los puntos fundamentales de este método en los siguientes:

- Se presta atención a la expresión oral.
- El profesor dirige la enseñanza y continúa siendo el protagonista en el proceso docente; aunque los estudiantes pueden participar en las clases, carecen de protagonismo.
- Los objetivos gramaticales no se adquieren por el método deductivo, sino a través del inductivo.
- No se permite la traducción en ningún caso, y los errores se corrigen inmediatamente.

Las tipologías de actividades propias del método son las siguientes (Sánchez, 1997: 147):

- Uso de objetos, dibujos o gestos para transmitir el significado de palabras o frases.
- Utilización de técnicas de demostración, y no de explicación, para hacer comprender los conceptos a los alumnos. No se utiliza nunca la traducción a la lengua materna del alumno.
- Utilización de la técnica de pregunta-respuesta como base fundamental de la docencia.
- Uso esporádico del dictado y la lectura de textos, que luego servirán de base para conversar y clarificar el contenido.

También se crearon materiales didácticos específicos, como el *Método Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos (parte española)*². Con este método, la lengua oral cobraba mayor importancia que la gramática, y se empleaban varios recursos, como dibujos y gestos, para facilitar la comprensión o favorecer la transmisión del significado de palabras o frases. Entre sus actividades, destaca la consistente en rellenar huecos del texto. Sin embargo, tampoco se empleaba música ni en la clase ni en el material.

2.1.3. Método estructural o situacional

Este método se ha desarrollado durante tres fases históricas: primero fue el método audio-oral; luego, el llamado método estructural o situacional; y, finalmente, el método que se conoce como estructuro-global-audiovisual.

Hacia mediados del siglo XX, Fries³ desarrolló el método estructural, que tiene su base en la teoría lingüística del estructuralismo. Los primeros dos métodos históricos guardan muchas semejanzas entre sí, pero en el método situacional se emplean recursos tales como dibujos y contextos. En el método audio-oral, los lingüistas tienen la responsabilidad principal de elaborar los materiales y de definir y seleccionar los contenidos; también son ellos quienes determinan la estructura de la lengua, desde lo más básico hasta lo complejo. El profesor es el protagonista, lleva los materiales a la clase, pero en esencia actúa como un intermediario en representación de los lingüistas.

El método situacional, también llamado enfoque oral o estructuralismo, se basa en la teoría conductista, y da más importancia a las estructuras en la programación. Los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual y con un procedimiento inductivo. Según Aquilino Sánchez (2009: 79), «el método situacional cobró forma y vida únicamente sobre la base de la metodología audio-oral, de base estructural».

² *Método Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos (Parte española)*, escrito por Maximilian Berlitz, publicado en el año 1906. El escritor era un inmigrante alemán en Estados Unidos, fundó escuelas y centros abiertos en este país y otros países y fue uno de los principales difusores del método directo, a pesar de que él nunca usó este nombre para referirse a él, sino que lo llamó método Berlitz.

³ Fries fue director del English Language Institute de la University of Michigan. Aplicó los principios del estructuralismo a la enseñanza del inglés.

El mayor punto de interés de esta metodología es la repetición de estructuras, la cual se lleva a cabo, según Aquilino Sánchez (2009: 155):

- Por medio de ejercicios de sustitución de elementos.
- Mediante el cambio repetitivo de estructuras de acuerdo con ciertos estímulos lingüísticos o, sencillamente, repitiendo frases oídas.

Las tipologías de actividades según estos métodos son muy similares; a continuación, tenemos la lista de estas mismas, resumidas por Sánchez (1997: 162):

- Memorización de diálogos estructuralmente condicionados y pedagógicamente adaptados. La repetición es la técnica más habitual para lograr este fin.
- Repetición de estructuras mediante técnicas o procedimientos variados: mediante simple repetición de patrones; mediante repetición de patrones en los que se sustituyen uno o más elementos estructuralmente equivalentes; mediante la repetición que resulta de la transformación de frases estructuralmente idénticas; mediante la reformulación de frases según modelos sugeridos; mediante la compleción de patrones idénticos; mediante la reducción de dos frases en una; mediante la expansión de una frase en dos; mediante el recurso a la técnica de pregunta-respuesta sobre modelos equivalentes; mediante la transferencia de los patrones aprendidos a contextos semejantes.
- Uso de dibujos y gestos para prácticas de repetición, sustitución, transformación o interacción. Uso de films, diapositivas o cualquier otra ayuda audiovisual para captar el significado parcial y globalmente y para prácticas diversas, repetitivas o no (este tipo de actividad solo coincide con el último de los tres métodos).
- Apoyo en el contexto y en la situación para deducir el significado.
- Utilización del contexto y de la situación para inferir el significado.

Así pues, todos estos métodos toman en consideración las destrezas de hablar y escuchar. No obstante, los estudiantes siguen careciendo de autoridad alguna a la hora del aprendizaje.

Algunos manuales de referencia son: *Español 2000*⁴, *Español en directo*⁵, etcétera. Igualmente, como la estructura era el factor fundamental en este nuevo método, todas

⁴ *Español 2000*, escrito por Jesús Sánchez Lobato y Nieves García Fernández, publicado en el año 1981, se ha actualizado en la actualidad, llamado *Nuevo Español 2000*, el cual incluye una novedad: la publicación de un solucionario de los ejercicios propuestos para cada uno de los niveles. La estructura y el contenido son básicamente los mismos, con una gran variedad de aspectos, dibujos y documentos auténticos cuyas características son las siguientes: resalta el aspecto normativo, utiliza el enfoque situacional graduado según el nivel y presenta un amplio repertorio de ejercicios gramaticales.

⁵ *Español en directo*, escrito por Aquilino Sánchez y Manuel Ríos, publicado en el año 1994, es un método destinado a jóvenes y adultos, estructurado en dos niveles de dificultad (elemental y medio), e incluye textos actualizados de carácter comunicativo, aspectos gramaticales apoyados en prácticas de

las actividades de los materiales estaban enfocadas a la práctica de las estructuras. Sin embargo, es la primera vez que nos encontramos con la posibilidad de disponer de música en una clase de ELE por el método audiovisual, aunque al estudiar los materiales didácticos mencionados tampoco encontramos mención al uso de música en los mismos.

2.1.4. Método comunicativo

Por último, tenemos el método orientado hacia la comunicación, que es el más desarrollado y utilizado en todas las enseñanzas de lenguas. Sin embargo, como dice el dicho popular, *Roma no se construyó en un día*, con lo cual queremos decir que este método es el resultado de una larga transformación. Esta técnica de enseñanza de un segundo idioma está representada por varios enfoques: nocional-funcional, comunicativo extremo, comunicativo moderado, enfoque por tareas y por proyectos.

Los enfoques comunicativos tienen su origen en los primeros años de la década de los años 70 del siglo pasado. Se formó en los Estados Unidos primero y luego se exportó a todo el mundo, hasta convertirse a día de hoy en el método más utilizado en enseñanza de idiomas.

Este método destaca la importancia de la comunicación por encima de todo; debido a ello, provocó que por primera vez aparecieran los conceptos de *funciones lingüísticas* y *nociones comunicativas*. El objetivo es desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, o sea, la capacidad de los estudiantes de interactuar de forma adecuada en un acto de habla determinado. Dicho de otro modo, esta competencia se divide en cuatro sub-competencias: la lingüística o gramática, que supone el dominio de la gramática y del léxico; la sociolingüística, que contempla el uso apropiado de la lengua en un contexto social; la discursiva, que consiste en la relación entre los elementos del mensaje y el resto del discurso; y la estratégica, que se trata de la capacidad de buscar y desarrollar estrategias de comunicación para entenderse y comunicarse en una situación concreta.

repetición, una variedad de actividades, al igual que una unidad de evaluación y autoevaluación tras cada cinco unidades.

García Santa Cecilia (1995: 42) señala que «puede decirse, por tanto, que lo que se denomina enfoque comunicativo no constituye un método en sentido prescriptivo; se trata, más bien, de un conjunto de ideas y principios cuya fundamentación teórica proviene del análisis sociolingüístico y psicolingüístico aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, así como de la teoría de la adquisición de lenguas y de la teoría de la educación». De ahí que podamos resumir las características de la enseñanza comunicativa en las siguientes ideas:

1. El lenguaje es un instrumento de comunicación.
2. Los alumnos se convierten en los protagonistas en el aula y el profesor es la persona que contesta sus preguntas. Así consiguen los estudiantes la autonomía en el aprendizaje.
3. Como anteriormente hemos dicho, se desarrolla la competencia comunicativa de los alumnos.
4. Cambia la forma tradicional y deductiva por la inductiva.
5. La gramática solo es una herramienta para analizar el funcionamiento de la lengua extranjera y se enseña de forma inductiva según las necesidades del diseño de las unidades didácticas.
6. Se intenta introducir situaciones concretas de la vida cotidiana para mostrar a los alumnos la lengua real. Por tanto, el vocabulario que se enseña debe ser el de uso más frecuente y productivo.
7. Para realizar actividades en el aula, se debe tener en cuenta la colaboración entre los alumnos. Generalmente, las respuestas de dichas actividades no deben ser únicas.

En la metodología tradicional, se utilizaba el término «ejercicio» para las prácticas de reglas, memorización de vocabulario o para ejercitar la traducción directa e inversa; la variedad de estos ejercicios era muy reducida. En la actualidad se prefiere la denominación «actividad», con un significado más amplio. Según Aquilino Sánchez (2009: 122), «por actividad se entiende la unidad de acción que conduce al logro de un objetivo docente o discente mediante la aplicación de una estrategia determinada».

También ha propuesto el mismo autor una posible categorización de actividades propias del método comunicativo (2009: 122-124):

1. Actividades de introducción y puesta a punto.
2. Actividades de comprensión concretada en un texto o diálogo, generalmente representativo de una situación real.
3. Consolidación de la comprensión.
4. Actividades o prácticas orales o escritas.
5. Prácticas cognitivas en torno a cuestiones gramaticales o lingüísticas.
6. Prácticas cognitivas para propiciar el descubrimiento del sistema lingüístico y sus reglas por parte de los alumnos.
7. Ejercicios de interacción, corrección y transferencia a situaciones equiparables.

De esto se puede concluir que, para este método, se precisa una variedad de recursos para que las clases sean divertidas, así como más aceptables y asociadas a la vida real. Como hemos explicado en la parte anterior, la música puede cumplir con todos los principios y objetivos de este método comunicativo; por lo tanto, hay mucho empleo de música en los materiales de este método desde el nivel principiante hasta niveles superiores.

A continuación, vamos a analizar brevemente las características generales de los materiales actuales de ELE, y a ponerlas en relación con los objetivos de este método. A mediados del siglo XX, se fundó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER), que es un modelo estándar que sirve internacionalmente para evaluar el nivel de dominio de una lengua. En cuanto al español, se divide en seis niveles: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Los manuales actuales se estructuran, en su mayoría, según este estándar, tomando en consideración las cuatro destrezas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (estas dos últimas también se conocen como comprensión oral y escrita).

Las características de estos manuales también se pueden abreviar en estos puntos⁶:

⁶ Resumen de las introducciones de varios manuales que serán analizados en el presente trabajo, los cuales son los siguientes: *Planet@*, *Nuevo ELE*, *Nuevo Ven*, *Pasaporte*, *Cumbre*, *Método*, *Embarque*, *Agencia ELE*, *Socio*, *Sueña*.

1. Aplican las recomendaciones y sugerencias del MCER y siguen las directrices del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Sin embargo, hay que indicar que la mayoría de estos manuales terminan en el nivel B2.
2. Los materiales complementarios de cada nivel incluyen el libro del alumno, el libro del profesor (a veces se llama guía didáctica), un CD audio y un libro de ejercicios.
3. Se emplean en cursos centrados en los alumnos, quienes son el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, coincidentes con los principios del método.
4. Los temas de las unidades didácticas se relacionan estrechamente con la vida real y, gradualmente, van alcanzando mayor complejidad.
5. Los contenidos se seleccionan según criterios funcionales, contextualizados con la vida cotidiana.
6. Compendian las distintas variantes del castellano en casi todos los manuales, así como una introducción al mundo hispánico.
7. Utilizan fotos y mapas auténticos, al igual que conversaciones y entrevistas extraídas directamente de programas de televisión u otros medios para mostrar a los estudiantes la lengua real de la calle.
8. Los manuales están impresos en diversos colores y han añadido ilustraciones para provocar un mayor interés por parte de los alumnos.
9. En cada unidad hay una parte cultural y sociocultural, sobre todo en los niveles más avanzados.
10. Proponen tareas para el desarrollo de la competencia estratégica y autoevaluaciones.
11. Se integran todos los recursos que propician la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.
12. Motivan a los alumnos para descubrir de forma inductiva los contenidos gramaticales.
13. Se necesita una participación constante de los alumnos.
14. Aparece la tendencia a utilizar nuevas tecnologías en los manuales, por ejemplo, el uso de internet, de blogs, etcétera.

Al estudiar estos libros de texto, se encuentra un amplio uso de la música en los distintos manuales, algo que también vamos a analizar en profundidad más adelante.

2.1.5. Enfoque por tareas

Este enfoque surge en torno a los años 90, como evolución de los enfoques comunicativos. Se trata de una superación de todos los métodos centrados en la gramática; por el contrario, este método persigue el modelo de actuación lingüística, o sea, el uso real de la lengua meta en situaciones concretas. La novedad consiste en que se pretende lograr el dominio de la lengua meta mediante la realización de *tareas*.

Las definiciones de «tarea» son muy variadas y no siempre coincidentes. Sánchez (2009: 149) llega a la conclusión de que una tarea es «un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados, usando para ello la lengua objeto del aprendizaje».

De esta forma, el enfoque por tareas asume los postulados de los análisis del discurso, según los cuales la comunicación no se reduce a los conocimientos sobre las reglas o las estructuras de una lengua, sino que requiere una adecuada interpretación del sentido de esos mensajes. Esta interpretación no solo parte de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla la comunicación.

Así pues, en una clase basada en este método, los alumnos adquieren el idioma a través de las actividades; se analiza primeramente la lengua para obtener las descripciones lingüísticas y, luego, los estudiantes intentan realizar actividades en las que descubrirán la información útil que será objeto de aprendizaje.

En comparación con el método comunicativo, que busca el mismo objetivo (la comunicación), este nuevo método se centra en las actividades. Según el diccionario de términos clave de ELE⁷, se resumen todas las definiciones en los puntos siguientes:

1. Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje.

⁷ Información extraída de la siguiente página web:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm (fecha de consulta: 28/06/2016).

2. Consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella.
3. Posee las siguientes propiedades: a) tiene una estructura pedagógicamente adecuada; b) está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos; c) requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes; d) les facilita, al mismo tiempo, ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Se trata de la nueva tendencia en el desarrollo de los métodos para la enseñanza. Podemos encontrar que los manuales recientemente publicados suelen optar por el uso de actividades como columnas principales de cada unidad.

Según Sánchez, con carácter general, las actividades del método por tareas han de ser comunicativas, pero, al mismo tiempo, han de estar también insertas dentro de una tarea concreta, la cual exige una secuenciación propia y ajustada a la consecución del objetivo final. Cada tarea, por ser diferente, proporciona perspectivas diferentes y exige acciones diversas; de ahí nacerá la variedad de actividades posibles. Destacan, entre otras (Sánchez, 2009: 164):

- Las actividades interactivas, puesto que la comunicación exige fundamentalmente intercambio de significado e información entre dos o más interlocutores.
- Las actividades fundamentadas en la transmisión de contenido de interés para quienes intervienen en la comunicación.
- Las actividades que requieren el uso de todo tipo de ayudas útiles: dibujos, materiales audiovisuales, simulaciones, materiales diversos bajados de Internet, etcétera.
- Las actividades que implican la realización de algo concreto y que, al mismo tiempo, requieren el uso lingüístico para su implementación.

Tras la revisión de las explicaciones de las actividades que se pueden realizar de acuerdo con el método por tareas, se detecta enseguida que existe la posibilidad de

introducir música en una clase de ELE. También los manuales actuales refuerzan nuestra hipótesis, ya que comprenden un uso de música más abundante.

Debido a las características sintetizadas de la música, podemos utilizarla con una serie de actividades integrales para consolidar los objetivos del aprendizaje. En la parte posterior, titulada «propuestas didácticas», se diseñarán unidades basadas en canciones, con varias actividades relacionadas, a fin de lograr los objetivos didácticos.

2.2. Recursos didácticos

Para comenzar este apartado, es inevitable mencionar la definición de *didáctica*, que se ha discutido durante largo tiempo. De entre todas, destaca la definición aportada por Díaz Corralejo (2004: 245): «didáctica es la parte de la pedagogía que se ocupa de los métodos y técnicas de enseñanza». En otras palabras, la didáctica comprende todo el universo de herramientas utilizadas por el profesorado para impartir sus conocimientos al alumno.

En cuanto a los recursos didácticos que garantizan el éxito en la enseñanza de lenguas extranjeras, se trata de una combinación de diversos elementos que pueden ser clasificados de la forma siguiente:

1. **Materiales escritos:** generalmente se conocen como manuales de enseñanza para diferentes asignaturas, obras literarias como novelas, colecciones de cuentos o poemas, diccionarios, periódicos, revistas, enciclopedias, etcétera. En ellos se suele incluir textos o artículos auténticos, variantes del idioma, modismos, refranes y jergas, entre otros. A veces, también contienen transcripciones de canciones, chistes o trabalenguas.
2. **Material audiovisual:** existe recientemente la tendencia de utilizar cortos en la clase, incluyendo vídeos de música. Es evidente que este tipo de material une imágenes y sonidos, que favorecen el desarrollo de la destreza auditiva del estudiante, además de enriquecer su bagaje cultural de la lengua meta.
3. **Material auditivo:** siempre aparece en forma de CD, sirve como complemento a los manuales escritos y es donde están grabados los diálogos

y la pronunciación de palabras. Otra variante comprende el empleo de la radio, internet o aplicaciones de móviles, que hoy en día también se usan mucho en el aprendizaje de idiomas.

4. **Elemento lúdico:** en el presente se plantea cada vez más la idea de jugar y estudiar, ya que son dos procesos relacionados. Isidoro Pisonero (2004: 1293) destaca la importancia del juego como herramienta didáctica: los juegos constituyen siempre un instrumento eficaz de apoyo a cualquier tipo de aprendizaje en el ámbito escolar, ya que aportan variedad, potencian la motivación y permiten evaluar de forma no amenazadora los diferentes estadios del aprendizaje.
5. **Las nuevas tecnologías:** no hace falta mencionar la importancia que tienen estas nuevas tecnologías en nuestra vida; además, se pueden utilizar tanto en la clase como fuera de ella, para el aprendizaje autónomo. Las formas de utilizarlas son variadas, desde hacer ejercicios y corregir errores, hasta conversar con nativos mediante aplicaciones de conversación o compartir experiencias de estudios.

Los recursos didácticos son muy variados y entre los que hemos mencionado se ve claramente la posibilidad de combinar todas estas herramientas e introducir el uso de música con el objetivo de obtener un aprendizaje más eficiente.

3. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CHINA

La presente tesis se centra en el uso de música y canciones en la enseñanza de ELE, comparando la situación de España y de China, así como en plantear unas sugerencias con el fin de mejorar la enseñanza de español en nuestro país con dichos recursos; por lo tanto, es inevitable dar una breve presentación de la enseñanza de español en China. Para ello, en un primer lugar, hemos introducido una breve presentación sobre la historia de la enseñanza de todos los idiomas extranjeros desde la antigüedad, con el propósito de localizar los problemas existentes. Luego, mostramos la breve historia de la enseñanza de español en China, las metodologías aplicadas, su actualidad y un futuro visible. Por el último, se hace una comparación de la enseñanza de ELE en ambos países, desde aspectos como el programa de licenciatura y la metodología. Al final, damos nuestras perspectivas sobre cada caso.

3.1. Historia de la enseñanza de idiomas extranjeros en China

Aunque no se haya conservado ningún registro escrito al respecto, desde hace más de mil años, ya en la época de las dinastías Tang y Song (618-1279 d. C.), China mantenía circulación comercial con el mundo occidental. Posteriormente, en la dinastía Ming (1368-1644 d. C.), durante el Gobierno del emperador Yongle (1403-1424 d. C.), en China se prestaba mucha atención a la enseñanza de idiomas extranjeros. Después, al pasar a la dinastía Qing (1636-1912 d. C.), el Gobierno estableció un instituto de enseñanza de ruso, que fue el primero especialmente dedicado a los idiomas extranjeros.

En el año 1862 se abrió la primera escuela de idiomas, la Jing Shi Tong Wen Guan, donde se enseñaba inglés, francés y ruso. Este evento está reconocido como el comienzo de la enseñanza formal de lenguas extranjeras. Posteriormente, también surgieron otras escuelas locales que enseñaban principalmente esos tres idiomas. En el año 1903 se fundó un instituto de traducción; además de las tres lenguas mencionadas, añadieron otras, como el japonés y el alemán. Por lo tanto, los primeros chinos que salieron a estudiar al extranjero fueron a los países donde estos idiomas eran los oficiales. Debido

a las circunstancias del país por entonces y como consecuencias de las relaciones entre China y las citadas naciones, la enseñanza de dichos idiomas era más importante que la de los demás.

Antes de la liberación de China, el Gobierno Jiang Jieshi organizó en el año 1942 el Colegio Nacional de Lenguas Orientales, donde se enseñaba ocho idiomas: hindi, vietnamita, birmano, siamés, malayo, coreano, filipino y árabe. Su objetivo era cubrir unas necesidades militares y políticas concretas; los estudiantes tenían que seleccionar uno de entre los ocho idiomas, y además debían elegir otro como lengua menor, entre inglés, holandés, francés, ruso, japonés o español. Hay que destacar que fue la primera vez en que la enseñanza formal del español en China tomó forma, a pesar de estudiarse solo como segunda lengua.

Después de que se fundara la República Popular China, se abrió una página nueva en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. A causa de las relaciones diplomáticas, los esfuerzos se concentraron en la enseñanza del ruso, y se fundaron varias escuelas de formación profesional en ruso en las ciudades principales. En el año 1952, había siete institutos de ruso en China, y en diecinueve universidades del país se estableció el departamento de dicho idioma; por otro lado, otros idiomas occidentales y orientales no recibieron la atención que merecían puesto que China, en aquel momento, todavía no mantenía relaciones diplomáticas con una gran mayoría de los países y no eran significativos sus intercambios comerciales con los países del tercer mundo.

A continuación, presentamos una tabla diseñada por Fu K. (2003: 73), en la que hace recuento del número de profesores dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras aparte del ruso:

Tabla 1. Cantidad de profesores dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras

Idioma	Profesor titular	Profesor asociado	Profesor	Asistentes	En total
Inglés	132	68	183	162	545
Alemán	18	4	17	27	66
Francés	32	7	40	44	123
Español	/	/	1	10	11

Rumano	/	/	/	2	2
Polaco	/	/	/	4	4
Checo	/	/	/	3	3
En total	182	79	241	252	754

Durante los años siguientes, desde 1957 hasta 1966, la enseñanza de otros idiomas fue aumentando progresivamente, mientras que la docencia del ruso disminuía. Zhou Enlai, primer ministro de China, enfatizó la importancia de estudiar lenguas extranjeras, sobre todo desde la infancia y juventud. Como consecuencia, se establecieron muchos colegios de idiomas extranjeros y, durante los años 1964 a 1966, se envió a unas 1750 personas a estudiar a países europeos y orientales, tales como Inglaterra, Francia, Alemania, España, etcétera. Asimismo, la lengua extranjera se convirtió en asignatura obligatoria para el acceso a la universidad en 1962; dos años después se impuso oficialmente el inglés como primera lengua extranjera del país (Consuelo & Lee, 2010:5).

Antes de la reforma educativa que volvió su atención hacia lo audiovisual, la enseñanza de lenguas extranjeras siguió empleando el método tradicional o gramatical. Desde los objetivos de la enseñanza a los contenidos de las clases y los materiales utilizados, se aprecia que el énfasis se ponía en las reglas gramaticales, en listas de vocabulario y en la traducción entre lengua materna y lengua meta. Los ejercicios servían para memorizar palabras y repasar normas gramaticales, con escasa diversidad. Entre los años 1960 y 1966, debido a la influencia de Estados Unidos, donde apareció el método audio lingual, el ministro de Educación estipuló una reforma educativa con el fin de introducir más recursos de enseñanza. Así, poco a poco, se ha ido desarrollando la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras en China.

Más adelante, en la década de los ochenta del siglo pasado, se proyectó en el plan de estudios para los colegios superiores y universidades que la enseñanza del inglés no se limitara a la formación de la competencia lingüística, sino que también se formase a los alumnos en la competencia comunicativa. Así pues, verificamos que la enseñanza del inglés en China ha gozado de un desarrollo paulatino pero constante; no obstante, la situación del español no ha sido tan positiva.

3.2. Problemas existentes en la enseñanza de idiomas extranjeros en China

Los estudiantes chinos comienzan a estudiar una segunda lengua desde la escuela secundaria, o incluso en primaria. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes chinos no son capaces de leer libros en lenguas extranjeras, y sobre todo tienen problemas para entenderla. Aquí resulta preciso enumerar unos posibles motivos, algunos de los cuales existen en la enseñanza del español en China.

En un primer lugar, el método tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras no admite cuestiones culturales. El objetivo principal de la enseñanza moderna de lenguas extranjeras es la comunicación, a fin de que los estudiantes sean capaces de expresarse de forma adecuada en situaciones concretas; en la práctica, la enseñanza no alcanza e objetivo.

Durante un largo período de tiempo, se evalúa el nivel de idiomas de los estudiantes mediante numerosos exámenes. Las buenas notas son consideradas el resultado de un buen dominio de la lengua extranjera. Sin embargo, esta valoración es imperfecta: para conseguir buenas notas, los estudiantes recuerdan los contenidos valiéndose de su memoria, sin preocuparse por entender enteramente los contenidos. Por ello, es difícil para los alumnos hablar en la lengua «aprendida», ya que toda su atención se centra en la memorización de reglas gramaticales, listas de vocabulario, etcétera. Como consecuencia, los estudiantes, tras pasar tantos años estudiando una segunda lengua, no son capaces de conversar en ella.

En China existía un rechazo hacia el uso de música en la enseñanza de lenguas, puesto que forma parte del arte y no tiene nada que ver con los estudios oficiales. Según las corrientes de pensamiento antiguas, escuchar música o conciertos es una manera de alejarse de la clase, de relajarse; por esto, muchos profesores no creían en la función positiva de la música en el aprendizaje de idiomas.

En segundo lugar, en los planes de estudio de lengua extranjera no hay indicaciones claras sobre cómo abordar los contenidos culturales, sino tan solo listas de

gramática; es decir, existe una gran confusión a la hora de elegir los contenidos para la clase. Al referirnos a la redacción de los manuales, descubrimos tres formatos principales: manuales escritos por profesores chinos, manuales extranjeros traducidos y adaptados al chino, y manuales elaborados por medio de la colaboración de profesores de dentro y fuera del país. En el primer caso, los materiales a veces no pueden reflejar al pie de la letra la cultura misma, sino tan solo deducciones y conclusiones propias del profesor. Los manuales del segundo tipo, que ocupan una ínfima parte del repertorio, presentan una visión cultural que parte del pensamiento y circunstancias de los nativos, lo que provoca el distanciamiento de los estudiantes. El tercer tipo de manual es el más razonable, pues puede evitar en algunos sentidos los fallos de los dos primeros.

En pocas palabras, es necesario prestar más atención a la comunicación diaria y real y ofrecer la experiencia de la misma de manera accesible.

En tercer lugar, falta un desarrollo de las capacidades estratégicas de los estudiantes. Teóricamente, se considera que enseñar a los alumnos maneras de aprender y desarrollar sus capacidades estratégicas no solo favorece la eficiencia de sus estudios, sino que también facilita la disminución de la presión en el estudio. Sin embargo, la realidad es que, en nuestra enseñanza, carecemos de este tipo de *input*.

En cuarto lugar, un factor crucial durante el aprendizaje de una segunda lengua es el ambiente. El proceso de aprendizaje no está aislado, sino que se relaciona con la vida cotidiana: si se usa el idioma con frecuencia, más rápido se llega a dominar. A la vez, si esta práctica falta, los aprendices no pueden contrastar lo estudiado con la realidad. Además, fuera de clase, la mayoría de los aprendientes ni siquiera recuerdan esta segunda lengua.

Para resumir las ideas anteriores, basta con tener en cuenta que, ante todo, es preciso renovar la metodología de la enseñanza y los materiales físicos, teniendo en cuenta la actualización de los contenidos seleccionados para la clase. Aparte de esto, es

aconsejable aprovechar el tiempo fuera de clase para acercarse más a la lengua y a la cultura meta.

3.3. Historia de la enseñanza de español en China

En cuanto al español, el primer contacto entre China y el mundo hispánico se inició a mediados del siglo XVI debido a los tratos comerciales que se efectuaban en Filipinas entre los comerciantes marítimos chinos y los colonizadores españoles. Gracias a los constantes contactos entre ambos, se formó una ruta marítima de comercio entre China (sur)-Islas Filipinas (Manila)-México (Acapulco), conocida como la Ruta de la Seda en el Pacífico (Lu, J. S., 2000: 30).

La guerra del Opio entre China e Inglaterra (1840-1842) fue el símbolo de una nueva época en las relaciones exteriores de China, que forzó la apertura de la China feudal, encerrada y aislada del resto del mundo durante milenios. En los años posteriores, hubo una gran cantidad de chinos que emigraron hacia América Latina para abrir comercios o buscar trabajo. Por otra parte, los misioneros españoles redactaron manuales de español para facilitar su predicación religiosa, por ejemplo, la *Gramática castellana en chino* (1926), de fray González, el *Diccionario Manual Castellano-Chino* (1931) y el *Diccionario Chino-Español* (1933), de Luis María Nieto, y el *Diccionario Español-Chino* (1943), de fray Ignacio Ibáñez.

La fundación de la nueva China terminó con una época de guerras sucesivas que duró más de un siglo. Zhou Enlai, como hemos mencionado anteriormente, puso mucho énfasis en la enseñanza de idiomas extranjeros como una medida estratégica en política exterior; como el español era ya por entonces uno de los idiomas más hablados en todo el mundo, se crearon departamentos de español desde el primer momento.

En 1952 se fundó el primer departamento de español en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing (la actual Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing), hecho que marcó el comienzo de la enseñanza del español como carrera universitaria en China (Lu, J.S., 2000:34). Durante las décadas de los sesenta y setenta, hubo dos momentos de auge del desarrollo del español en China. El primero sucedió en la mitad

de los años sesenta, debido al establecimiento de relaciones diplomáticas entre China y Cuba; el siguiente despunte fue en la década de los setenta, cuando el número de países latinoamericanos que mantenían relaciones diplomáticas con China aumentó hasta doce.

Gracias a las crecientes relaciones culturales y económicas, creció la demanda de personas que dominasen el español; por esta razón, miles de estudiantes fueron enviados a países como Cuba y México para aprender la lengua española. La suma de profesores, desde las once personas existentes en el año 1956, llegó a 174 en el año 1983. Se puede decir que el crecimiento de la enseñanza del español es notable.

De modo similar, José Rovira (2011: 19) señala que, para complementar el trabajo que se hacía en las universidades, entre 1979 y 1980 se fundaron dos asociaciones dedicadas a la promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas en China: la *Sociedad China para la Enseñanza e Investigación de las Lenguas Española y Portuguesa* (中国西班牙语葡萄牙语教学研究会), dedicada a ayudar a los diferentes departamentos de español y portugués de las universidades públicas chinas en las tareas docentes e investigaciones, así como a unificar programas de estudio y exámenes, y la *Asociación de Estudios de Literatura Española, Portuguesa y Latinoamericana* (中国西班牙语葡萄牙语拉丁语学会), entregada a la promoción y difusión del conocimiento y la investigación sobre dichas literaturas en China.

3.4. Las metodologías en la enseñanza de ELE en China

En cuanto a la metodología tradicional china en la enseñanza, hay que partir del sistema de pensamiento de Confucio, en cuya obra maestra *Las analectas* cuenta las experiencias con sus alumnos: en ella se puede advertir la vertiente de su filosofía, que otorga mayor importancia a pensar que a hablar, o sea, que hay que pensar detenidamente lo que se va a decir antes de hablar. Además, se hace hincapié en el funcionamiento del profesor en el aula, ya que es el único protagonista y toda la clase tiene que obedecer su mandato. Esta idea afecta profundamente al pensamiento de los chinos hasta el día de hoy: se entiende como una falta de respeto el hecho de que los

estudiantes manifiesten sus pensamientos durante la clase, así que es preferible que los alumnos se mantengan callados.

Como se ha mencionado, el actual estado de la educación moderna china se fundamenta en sus orígenes tradicionales. Por este motivo, en la enseñanza de español en China, aunque los profesores han intentado emplear procedimientos modernos y recursos variados para enriquecer las actividades docentes, lo esencial en la enseñanza sigue siendo la gramática, la memorización de listas de vocabulario y la traducción directa e inversa de los temas de cada lección. Además, se usa principalmente la lengua materna, el chino, en la clase.

Las clases de este método poseen las siguientes características: en un primer lugar, el profesor es *quien sabe*, el alumno es *quien no sabe* y debe aprender. El profesor es superior a los estudiantes y estos tienen que mantener una actitud de debido respeto. Los alumnos son receptores pasivos de lo que les transmite el profesor, y tienden a desarrollar un aprendizaje individualista, sin colaborar con los compañeros y tampoco existe interacción entre los profesores y alumnos o entre los alumnos; de forma marginal, puede darse algún tipo de interacción, del tipo «pregunta y respuesta», o de construcción de frases para repetir las reglas aprendidas.

Según el profesor Dong (2009: 3), quien elaboró los juegos del manual *Español Moderno* para estudiantes chinos, ha habido intentos de recurrir directamente a manuales confeccionados en España y en otros países hispanohablantes y destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Sin embargo, al revisar muchos de estos, se dieron cuenta de que su uso en China podía implicar serios inconvenientes, porque son mayoritariamente implementos que se han hecho con miras a las personas pertenecientes al ámbito de las lenguas indoeuropeas, las cuales, debido a su común origen, comparten muchos elementos similares y equiparables. Sin embargo, el chino es un idioma diametralmente distinto a estas lenguas.

En su artículo, el profesor Dong (2009: 4) ha enumerado las principales diferencias lingüísticas existentes entre el español y el chino. En resumen, serían las siguientes:

1. Aspectos fonéticos, de modo que el grupo de sonidos /p/, /t/, /k/ y el de /b/, /d/, /g/ son diferentes en ambos idiomas y muy difíciles de pronunciar para los estudiantes chinos.
2. Complicaciones morfológicas: en chino no hay concordancia de género ni de número, y tampoco existen tiempos verbales. Los estudiantes chinos deben esforzarse mucho para memorizar o recordar las reglas de conjugación y todas las excepciones de estas reglas.

En este sentido, es casi imposible para los profesores chinos emplear enteramente la metodología comunicativa, y requieren un método combinado, que es más sencillo para los estudiantes chinos. Así, nos encontramos que, aunque se usa el método tradicional principalmente, los profesores suelen aplicar también el método estructural en la fase inicial, para que los alumnos dominen el contenido mediante la repetición de estructuras.

3.5. Actualidad y futuro de ELE en China

En esta parte, primero presentamos brevemente la actualidad de la enseñanza de español en China; por ejemplo, el crecimiento de la cantidad tanto de los centros de estudio como de los profesores y los estudiantes. Luego, se explica la actualidad del profesorado y el alumnado, así como su edad, las diferencias de género y la situación de los estudiantes para estudiar fuera del país, entre otros datos relevantes.

3.5.1. Presentación general

Habiéndose beneficiado de las estrechas relaciones en aspectos económicos, educativos y culturales entre países hispanoamericanos y China, el aprendizaje del español es cada día más popular en China. Por un lado, América Latina tiene recursos naturales muy abundantes y es un gran mercado de negocios para China; asimismo, el intercambio comercial mantiene un alto crecimiento después de que China entrara en

la WTO⁸. Por otro lado, los Gobiernos de España y China fortalecen las colaboraciones en diferentes áreas. Por lo tanto, la demanda de personas cualificadas para el uso del español aumenta progresivamente.

Según noticias publicadas en los periódicos, actualmente hay más de 25 000 estudiantes que aprenden español; puede que sean más, porque anualmente se venden más de 50 000 tomos de material de español en China. Podemos decir que, en la última década, estamos presenciando un crecimiento exponencial del español en universidades y centros educativos de China, y un mayor interés de los jóvenes chinos por estudiar dicho idioma.

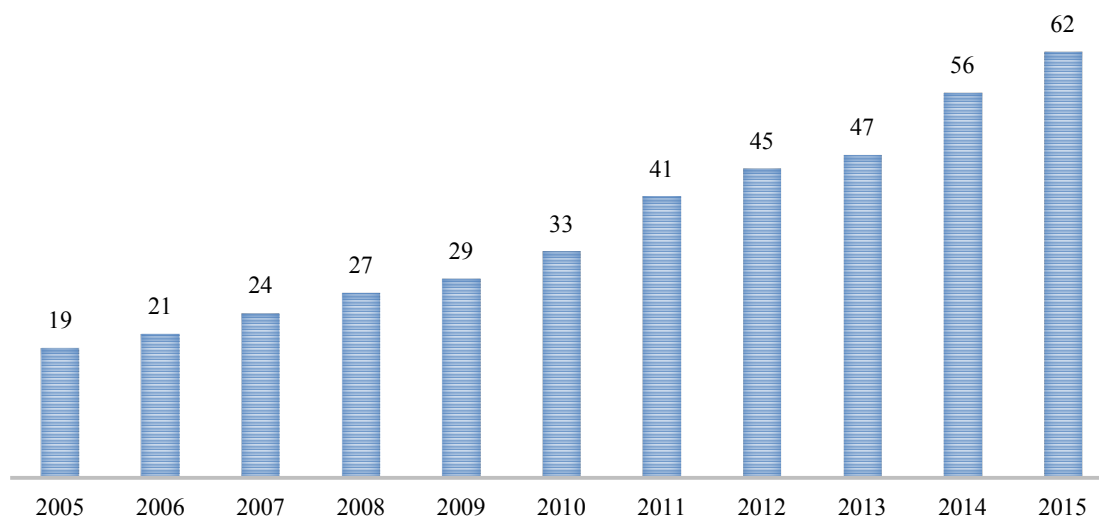
Entre 1998 y el año 2000 se diseñaron el *Plan Curricular de Español para el «período básico» de la Licenciatura en Filología Hispánica* (西班牙语文学院西班牙语文硕士基础学阶学历计划书) y el *Plan Curricular de Español para el «período superior» de Licenciatura en Filología Hispánica* (西班牙语文学院西班牙语文硕士高级学阶学历计划书), preparados por la Sección de Español de la Comisión Asesora para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades de China. Estos dos documentos incluyen objetivos generales, contenidos fonéticos, contenidos gramaticales, vocabulario requerido, niveles de destrezas, contenidos culturales y disposición de asignaturas troncales y optativas. Con ambos planes se ha perfeccionado y especializado la enseñanza de ELE en China (Consuelo & Lee, 2010:10).

Desde entonces, el número de nuevos departamentos aumenta año tras año en las universidades chinas. Según las últimas estadísticas, actualmente hay más de sesenta centros docentes superiores que cuentan con departamentos de español en China, donde trabajan alrededor de cuatrocientos profesores y hay matriculados más de 10 000 alumnos a nivel de licenciatura. Para comprobar el crecimiento exponencial que están teniendo los estudios hispánicos en China, mostramos las siguientes figuras⁹:

⁸ En español, Organización Mundial del Comercio. El ingreso de China en esta organización supone la gran apertura del mayor mercado mundial y de la economía más dinámica del planeta. Desde entonces, el crecimiento económico se mantiene por encima del 5 % muchos años, lo cual significa un mayor intercambio comercial entre China y el resto del mundo, sobre todo la población hispanohablante. Así que el desarrollo del español ha gozado de una gran prosperidad por la necesidad social del idioma.

⁹ Cada año se celebra la conferencia: *Sociedad China para la Enseñanza e Investigación de la Lengua Española* entre todas las facultades universitarias de español en China, en la cual se registra la cantidad

Figura 1. Cantidad total de centros de español en China



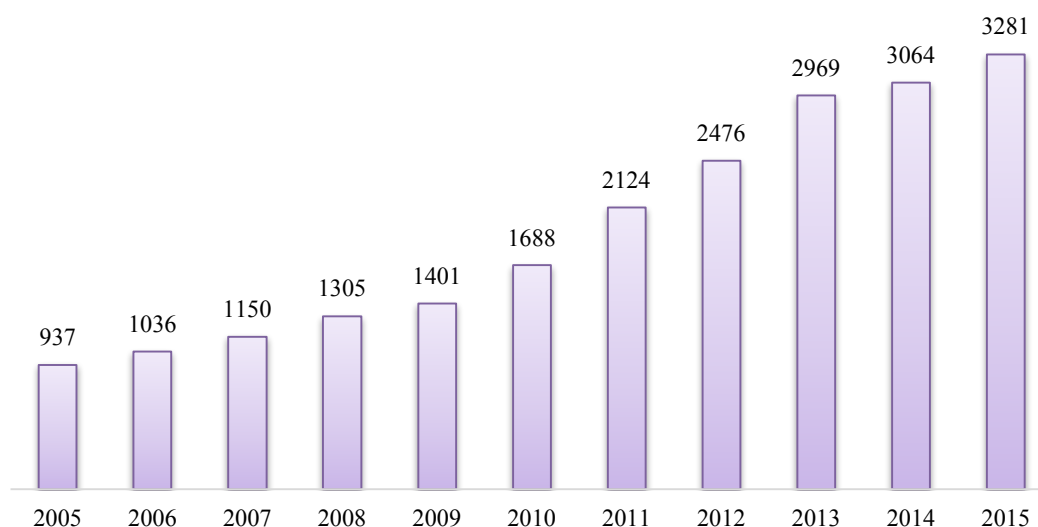
En esta figura se muestra el incremento de la cantidad de facultades de español en las universidades chinas. Se puede observar que en el año 2005 solo había 19 centros, y en el año 2015 el número ha llegado a 62, casi tres veces más que diez años antes. Además, la carrera española se ha popularizado en casi toda China. Aparte de las provincias arrinconadas con poca población, como Tíbet, Xinjiang, Hainan, etcétera, el 80 % de las provincias y municipios ya dispone de secciones o facultades de español.

Tomemos las tres provincias del noreste como ejemplo: hasta finales del siglo pasado no había ningún centro de español, mientras que actualmente cuentan con más de diez universidades. En la provincia de Jiangsu hay ahora ocho universidades en vez de la única que había antes del año 2000. Por añadidura, en las universidades que ya tienen facultad de español, se ha ido ampliando el número de plazas para acoger más estudiantes; por ejemplo, anteriormente en la *Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing* solo había alrededor de cincuenta estudiantes nuevos cada año y ahora pueden matricularse hasta más de setenta. Lo mismo sucede en el resto de universidades.

El aumento de aprendices de español es notable. En la siguiente tabla se especifica la cantidad total de estudiantes matriculados en la carrera de español durante la última década. Se nota inmediatamente el incremento de aprendices desde 937 en el año 2005 hasta 3281 en el año 2015, más del triple que hace diez años.

de estudiantes y profesores de cada curso. El número de facultades que participan en esta conferencia constituye la base de datos de nuestra tabla.

Figura 2. Cantidad total del alumnado



Aparte de los ciclos de licenciatura, que forman la parte principal de la enseñanza del español en China, hay otras organizaciones que también ofertan enseñanza de español, a veces con fines específicos, en empresas, institutos o escuelas de idiomas orientadas a toda la sociedad, cuyos alumnos pueden ser de todo tipo, clase y con objetivos diversos, que no forman parte de nuestro objeto de estudio.

3.5.2. Situación actual del profesorado en China

En el año 2015 se publicó *La investigación sobre la enseñanza de español en las universidades chinas*, escrito por Zheng Shujiu y su grupo, en el cual se estudia sistemáticamente la enseñanza de español en la actualidad desde los aspectos siguientes: programa de los cursos impartidos en las universidades, establecimiento de la potencia docente, test de los Exámenes Nacionales para Estudiantes de Licenciatura de Filología Española Nivel 4 y 8, situación de estudiantes de ELE, etc. Este libro tiene un valor significativo, porque funciona como guía para el desarrollo sostenible del español en China.

Por ello, en cuanto al crecimiento de la cantidad de profesores que se dedican a ELE, citamos los datos de dicho libro y los resultados de la encuesta que se realiza en la presente tesis¹⁰.

¹⁰ Véanse los resultados específicos en el apartado «5.6. Análisis de los resultados», donde se mostrará el grueso de profesores dedicados a la enseñanza de español en China, su edad, sexo, etcétera.

En la investigación que realizó el profesor Zheng y su grupo se toman muestras de 38 universidades y 248 profesores, que se dividen en cuatro grupos de acuerdo con la cantidad de docentes, la calidad de los estudiantes y el tiempo de establecimiento de las facultades. El primer grupo contiene cinco universidades que fundaron su facultad de español antes del año 2000 y que cuentan con un mejor prestigio, las cuales son la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, la Universidad de Beijing, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, la Universidad de Nanjing y la Universidad de Negocio y Economía Internacional. El segundo grupo son otras seis universidades que también organizaron su facultad de español antes del año 2000, las cuales son la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing, la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing, la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong, la Universidad Capital Normal, la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin y la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an. El tercer grupo lo conforman las 19 que fundaron sus facultades durante los años 2000 y 2012, tales como la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, la Universidad de Jilin, la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian, la Universidad de Qingdao, etcétera. El último grupo está compuesto por ocho colegios secundarios o escuelas privadas. A continuación, se muestra la tabla donde se indica la cantidad de profesores de cada grupo y su porcentaje.

Tabla 2. Cantidad de profesores de diferentes grupos de universidades

	Cantidad total	Porcentaje (%)
Primer grupo	58	23.4
Segundo grupo	51	20.6
Tercer grupo	91	36.7
Cuarto grupo	48	19.4

En el año 2009 se proyectó una serie de normas profesionales para regular la enseñanza de español en las universidades chinas, y se impusieron unos requisitos sobre la cantidad de profesores, el sexo, la edad y el título académico. La cantidad ideal, de acuerdo con lo estipulado por el ministro de Educación, es por lo menos de ocho para

las asignaturas obligatorias. Tan solo quince facultades cumplen este requisito, y hay facultades que solo cuentan con dos o tres profesores profesionales; es imposible que se encarguen de más de veinte asignaturas y más de 1800 horas de estudio durante cuatro años.

Con respecto a los profesores extranjeros, por problemas de salario, es difícil encontrar docentes nativos con un alto nivel de educación. Suele suceder que tienen poca o ninguna experiencia a la hora de enseñar, o que enseñan clases orales o de solo audición valiéndose de su lengua materna. También hay casos en que dichos profesores se responsabilizan de casi todas las asignaturas del programa.

Otro dato relevante es que hay más profesores femeninos que masculinos; el porcentaje sería de un 77 % y un 23 %. En catorce facultades no hay ningún profesor masculino.

Al hablar de la edad de los profesores y de su experiencia dedicada a la enseñanza de español, he aquí dos tablas que presentan la situación (Zheng, 2015: 63-64):

Tabla 3. Estructura de edad de profesores chinos de español

Edad	Cantidad	Porcentaje	Notas
21-25	21	8	
26-30	91	37	
31-35	69	28	
36-40	24	10	
41-45	14	6	
46-50	3	1	
51-55	0	0	
56-60	12	5	
61-70	8	3	Se prolonga el periodo de empleo o se emplea nuevamente
71-80	6	2	Se prolonga el periodo de empleo o se emplea nuevamente

Tabla 4. Estructura de antigüedad como profesores de español

Antigüedad	Cantidad	Porcentaje	Notas
------------	----------	------------	-------

0-2	58	24	
3-5	62	26	
6-10	60	25	
11-15	24	10	
16-20	11	5	
21-30	3	1	
31-35	6	3	
36-40	6	3	Se prolonga el periodo de empleo o se emplea nuevamente
41-55	7	3	Se prolonga el periodo de empleo o se emplea nuevamente

Se puede resumir que, primeramente, los profesores jóvenes conforman la mayor parte del profesorado de las universidades chinas, y su antigüedad no es mayor de cinco años. Es decir, a más de la mitad de los profesores chinos les falta experiencia, sobre todo en los dos últimos grupos. Hay una carencia obvia de profesores más profesionales. Con motivo de la Revolución Cultural de los años setenta, había falta de profesores en un rango de edad apropiado. Además, es un fenómeno típico en China que los profesores mayores de 55 años, en edad de jubilarse, todavía sigan en su puesto, y ocupan un 10 % de la cantidad total de los puestos docentes. Como no pueden permanecer en su puesto para siempre, es un problema que se debe solucionar formando profesores para reemplazarlos.

Otro problema es el currículum *studiorum* de los profesores. El porcentaje respectivo de los graduados de grados, máster y doctorado es del 28,2 %, 62,1 % y 9,7 %. Es decir, solo una décima parte de los profesores tiene el título de doctorado. Afortunadamente, la tendencia actual es la de estudiar para conseguir títulos más altos mientras se está trabajando.

3.5.3. Situación actual del alumnado en China

El crecimiento de la cantidad de estudiantes que aprende español es notable. La mayoría de ellos empieza sus estudios de español en el primer día de la universidad, pero sí que hay una pequeña parte que comienza a aprenderlo en la escuela secundaria e incluso en la escuela primaria. Según las investigaciones realizadas por el profesor

Zheng y su personal (2015: 283), este grupo ocupa un 3,1 % entre todos los estudiantes de español.

De hecho, los que ya tenían formación de español antes de empezar los estudios universitarios mantienen un método de estudio diferente de los que comienzan en nivel cero. Debido a la falta de sistematización de la enseñanza de español en las escuelas secundarias y primarias, los niveles de dominio del idioma varían sensiblemente. Cuando dichos estudiantes empiezan sus estudios de español en la universidad, no hay manera de diseñar clases para ellos; por lo tanto, se encuentran con una repetición de sus estudios, lo que a veces ocasiona aburrimiento durante el aprendizaje. Por ello, es recomendable dejar tareas especiales para dichos estudiantes, estimulando su autonomía de aprendizaje. También es recomendable el que se les permita seleccionar asignaturas optativas que les atraigan más, de un nivel superior al suyo, para activar su interés por los cursos.

En cuanto al hecho de estudiar fuera del país, según los datos estadísticos, más de la mitad de los estudiantes ha salido a estudiar en el tercer año, y el período de estancia en el extranjero dura de nueve a diez meses. Sin embargo, los niveles de estudios no aumentan a medida que pasa el tiempo, es decir, el nivel de idioma de los estudiantes nada tiene que ver con el tiempo de estudio en el extranjero. El tiempo ideal de estudio en otro país es de seis meses, porque la mayoría de los que eligen estudiar en el extranjero aprovechan la oportunidad para viajar y prestan menos atención al aprendizaje del idioma.

Los países más elegidos son España, México y Colombia, aunque también algunos han ido a Cuba, Chile, etcétera. Las universidades españolas que seleccionan más alumnos chinos son la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de Salamanca, la Universidad de Alcalá y la Universidad Autónoma de Barcelona.

Sobre las expectativas de los chinos en cuanto a los profesores, consideran que los mejores docentes son los que gozan de una experiencia rica. También se han planteado añadir asignaturas de comercio y negocios, relaciones internacionales, cultura y traducción. Bajo estas consideraciones, los profesores pueden incluir estos contenidos en los niveles básicos, en las clases de lectura intensiva. Aparte de eso, hay que formar

profesores que se especialicen en contenidos orientados a la cultura y las relaciones internacionales.

3.6. Comparación de la situación en España y en China

Para la comparación de ambos países, igual que se ha mencionado antes, comparamos desde dos ámbitos: primero, el programa de licenciatura; luego, la metodología utilizada para la enseñanza.

3.6.1. Comparación del programa de la licenciatura

Hemos seleccionado unas diez universidades de cada país según diferentes criterios para dicha comparación. No sólo exponemos la programación sino también damos nuestras perspectivas sobre cada país. Hay que indicar que, para esta comparación, nos limitamos a centrarnos en las asignaturas relacionadas con la carrera principal, el español. De hecho, hay muchas más asignaturas optativas sobre distintas áreas.

3.6.1.1. El programa de la licenciatura de español en China

Para esta parte solo seleccionamos unas diez universidades como ejemplo: las ocho que se dedican a lenguas extranjeras específicamente y otros dos colegios secundarios de dichas universidades.

Las elegimos por los siguientes motivos: son las más representativas en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras y se distribuyen en todas las áreas geográficas de China; y también, de acuerdo con la clasificación del profesor Zheng Shujiu (2015: 62), de las universidades que cuentan con facultades de español, las que hemos seleccionado contienen los cuatro niveles. En China, el examen nacional Gaokao es el más importante de todos, y el que decide el destino de millones de estudiantes. Según las notas obtenidas, se eligen mutuamente las universidades y los estudiantes. Por eso, cuando nos referimos a niveles de las universidades o a la calificación de los estudiantes, estamos hablando de su resultado en el examen nacional.

Según la consulta que hemos realizado en esta investigación, nos encontramos con que el programa en distintas universidades es similar, bajo la forma tradicional de enseñanza. Aquí recogemos las horas totales de los cursos de español, tomando en consideración todas las clases de la carrera principal:

Tabla 5. Horas totales de los cursos de español

Universidades	Horas semanales	Horas totales en cuatro años
<i>U. de Estudios Extranjeros de Beijing</i>	116	2088
<i>U. de Estudios Internacionales de Shanghai</i>	108	1944
<i>U. de Estudios Internacionales de Beijing</i>	122	2196
<i>U. de Estudios Extranjeros de Guangdong</i>	104	1872
<i>U. de Estudios Internacionales de Xi'an</i>	100	1800
<i>U. de Estudios Internacionales de Sichuan</i>	92	1656
<i>U. de Lenguas Extranjeras de Dalian</i>	134	2412
<i>U. de Estudios Extranjeros de Tianjin</i>	118	2124
<i>Instituto Chengdu de la U. de Estudios Internacionales de Sichuan</i>	120	2160
<i>Instituto Binhai de Asuntos Extranjeros de la U. de Estudios Extranjeros de Tianjin</i>	50	900

(Adaptación de Zheng, 2015: 62)

Por consiguiente, nos gustaría presentar el programa de estudios de cada universidad mediante unas tablas, donde la información la conseguimos a través de varias entrevistas frente a profesores de distintas universidades. En las cuales, incluyen la diversidad de clases, y el tiempo que ocupan durante los cuatro años universitarios. Así mismo, se darán unas perspectivas de cada caso.

Tabla 6. Programa de estudio de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Asignatura\Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
Traducción (chino-español)							×	×

Traducción (español-chino)					×	×		
Lectura general			×	×	×			
Lectura intensiva	×	×	×	×	×	×		
Interpretación oral							×	×
Cultura latinoamericana						×		
Perfil latinoamericano		×						
Literatura latinoamericana							×	
Comprensión auditiva	×	×	×	×	×	×		
Perfil de España	×							
Cultura e Historia de España							×	
Literatura española	×							
Comprensión de periódicos						×	×	
Conversación	×	×	×	×	×	×		
Comprensión auditiva-visual de noticias							×	×
Gramática				×				
Redacción					×	×	×	×

Tabla 7. Programa de estudio de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

Asignatura \Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
Traducción (chino-español)							×	×
Traducción (español-chino)					×	×		
Lectura general		×	×	×	×			
Lectura intensiva	×	×	×	×	×	×	×	
Interpretación oral							×	
Perfil latinoamericano					×			
Literatura latinoamericana							×	
Ciencia de Secretaría de Asuntos Exteriores							×	

Perfil de España				×				
Literatura española						×		
Comprensión de periódicos						×		×
Conversación			×	×				
Comprensión auditiva-visual			×	×	×	×		
Comprensión auditiva-visual de noticias							×	×
Retórica española							×	
Gramática				×				
Fonética		×						
Redacción					×			×
Breve historia de la relación entre América Latina y China								×

Tabla 8. Programa de estudio de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing

Asignatura \Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
Traducción (chino-español)							×	×
Traducción (español-chino)					×	×		
Lectura general	×	×	×	×				
Español comercial							×	×
Lectura intensiva	×	×	×	×	×	×		
Interpretación oral						×	×	
Literatura latinoamericana							×	
Comprensión auditiva	×	×	×	×				
Cine y sociedad de España						×		
Perfil de la cultura española							×	×
Literatura española							×	
Comprensión de periódicos					×	×		
Conversación	×	×	×	×	×	×		

Gramática			×	×				
Redacción							×	×
Perfil de la cultura china					×	×		

Tabla 9. Programa de estudio de la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong

Asignatura \Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
Traducción (chino-español)						×		
Traducción (español-chino)					×			
Lectura general					×	×		
Español comercial							×	
Lectura intensiva	×	×	×	×	×	×		
Interpretación oral							×	
Literatura latinoamericana							×	
Sociedad y cultura de los países hispanohablantes				×			×	
Literatura española						×		
Comprensión de periódicos						×	×	
Lexicología					×			
Audio-Visual-Oral en español	×	×	×	×	×	×		
Escritura práctica							×	
Redacción						×	×	

Tabla 10. Programa de estudio de la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an

Asignatura \Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
Traducción (chino-español)							×	
Traducción (español-chino)						×		
Lectura general		×	×	×				
Lectura intensiva	×	×	×	×	×	×		
Interpretación oral						×	×	

Perfil de la cultura latinoamericana						×		
Literatura latinoamericana						×		
Comprensión auditiva	×	×	×	×				
Perfil de la cultura española					×			
Literatura española					×			
Comprensión de periódicos							×	
Conversación		×	×	×				
Comprensión auditiva-visual de noticias					×	×		
Gramática				×				
Redacción					×	×		

Tabla 11. Programa de estudio de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan

Asignatura \Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
Traducción (chino-español)						×		
Traducción (español-chino)					×			
Lectura general			×	×				
Lectura intensiva	×	×	×	×	×	×		
Interpretación oral					×	×		
Perfil latinoamericano		×						
Literatura latinoamericana							×	
Comprensión auditiva	×	×	×	×				
Perfil de España		×						
Literatura española							×	
Comprensión de periódicos						×	×	
Conversación	×	×	×	×				
Comprensión auditiva-visual de noticias						×	×	

Introducción a la Lingüística					×			
-------------------------------	--	--	--	--	---	--	--	--

Tabla 12. Programa de estudio de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin

Asignatura \Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
Traducción							×	×
Lectura general			×	×				
Español comercial					×	×		
Lectura intensiva	×	×	×	×	×	×		
Español científico							×	
Interpretación oral							×	×
Perfil latinoamericano					×	×		
Literatura latinoamericana						×		
Comprensión auditiva	×	×						
Perfil de España	×				×	×		
Literatura española						×		
Comprensión de periódicos					×	×		
Conversación			×	×				
Audio-Visual-Oral en español			×	×				
Gramática	×	×						
Redacción							×	×

Tabla 13. Programa de estudio de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian

Asignatura \Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
Traducción (chino-español)							×	×
Traducción (español-chino)					×	×		
Lectura general	×	×	×	×	×	×		
Español comercial					×	×		
Lectura intensiva	×	×	×	×	×	×		
Interpretación oral							×	×

Perfil de la cultura latinoamericana								×
Investigación de América Latina								×
Literatura latinoamericana								×
Redacción de Tesis							×	
Comprensión auditiva	×	×	×	×	×	×		
Perfil de la cultura española					×			
Literatura española						×	×	
Comprensión de periódicos						×	×	
Conversación	×	×	×	×				
Comprensión de artículos seleccionados de Economía y Comercio						×		
Comprensión auditiva-visual de noticias							×	
Gramática				×				
Redacción			×	×	×	×		

Tabla 14. Programa de estudio del Instituto Chengdu de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan

Asignatura \Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
Traducción (chino-español)						×		
Traducción (español-chino)					×			
Lectura general	×	×	×	×	×			
Español comercial					×			
Lectura intensiva	×	×	×	×	×	×		
Interpretación oral							×	
Perfil de la cultura latinoamericana						×		

Español turístico							×	
Comprensión auditiva	×	×	×	×	×			
Perfil de la cultura española					×			
Comprensión de periódicos						×	×	
Conversación	×	×	×	×				
Comprensión auditiva-visual de noticias						×	×	
Redacción						×		

Tabla 15. Programa de estudio del Instituto Binhai de Asuntos Extranjeros de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin

Asignatura \Semestre	1	2	3	4	5	6	7	8
Lectura general			×	×				
Lectura intensiva	×	×	×	×	×	×		

En la tabla anterior se puede observar que en dichas universidades se desarrollan las cuatro destrezas durante los cuatro años de estudio, aunque la preocupación de cada universidad difiere en cada etapa. La lectura intensiva es la más básica entre todas las asignaturas: consiste en una enseñanza integral de textos, gramática, léxico, etcétera, en la cual se utiliza el manual *Español Moderno*, que vamos a analizar más adelante. En la mayoría de las universidades analizadas, podemos ver que este curso se dará durante los primeros tres años e incluso, en algunas universidades, se enseñará hasta el último año. Su importancia, pues, es evidente.

Este tipo de clase se enseña de una forma tradicional: el profesor es el protagonista en la clase y quien controla el ritmo de enseñanza, mientras que los estudiantes perciben la información que este les transmite. A veces se usan presentaciones en PowerPoint, o se preparan juegos durante la clase para crear una atmósfera relajada. También hay algunos profesores que emplean música en sus clases con diferentes motivos; esto lo veremos más adelante, en nuestro análisis del resultado de la encuesta.

Por otro lado, desde el primer semestre del tercer año, se establecen asignaturas como Traducción o Interpretación de chino a español o de español a chino, cultura española y latinoamericana, redacción, literatura o comprensión de periódicos, entre otras. Pese a que se llaman de diferentes maneras, el objetivo y el contenido de estas son similares. En algunas de estas clases se emplea la música, como en las asignaturas de cultura, pero su aparición depende de muchos factores que se podrán ver en el resultado de la citada encuesta.

Hay que señalar que la diferencia del programa en cada universidad no se debe a la desigualdad del objetivo de enseñanza ni a la forma de enseñar, sino a la falta de profesores y a la clasificación de los estudiantes. Si en los colegios secundarios hay suficientes profesores, obviamente prefieren tomar el mejor programa como muestra; el caso del Instituto Binhai de Asuntos Extranjeros de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin es un ejemplo persuasivo.

Además, algunas universidades poseen ciertas peculiaridades en sus programas de estudio; por ejemplo, la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing muestra una palpable superioridad en aspectos turísticos, pero su programa de enseñanza de español es poco atractivo. Esto se debe al motivo siguiente: durante un largo tiempo, la demanda de personas que dominasen el español era constante, así que las condiciones de esta enseñanza se encontraban en una mala situación; tampoco interesaba en aquel momento mejorar ni la investigación ni la reforma. En el nuevo siglo, se incrementó la necesidad rápidamente, por lo que aumentó la cantidad de centros de español. Sin embargo, en la actualidad, los nuevos centros no tienen suficiente experiencia, por lo tanto, no pueden ofrecer una enseñanza profesional, así que el desequilibrio entre la demanda social y la oferta es el mayor problema actualmente.

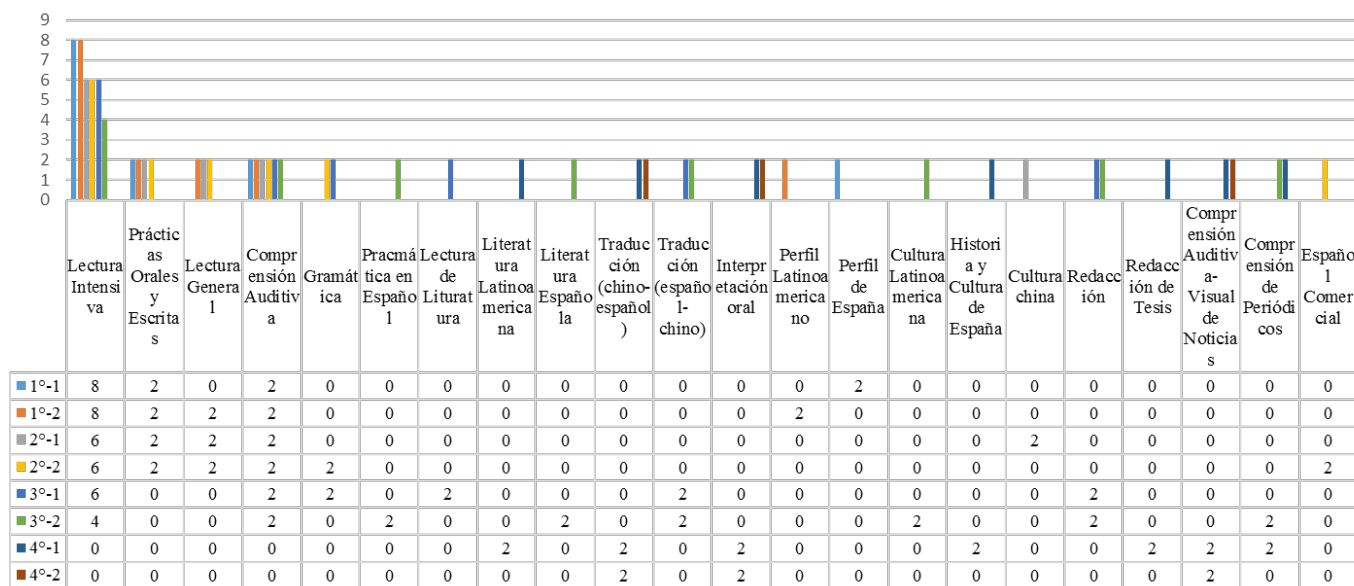
Frente a dicho problema, un grupo de profesores chinos de alta reputación planteó unas cuestiones que se debían solucionar en adelante (Zheng, 2015:11):

1. El programa de estudios de la lengua española tiene que ser normalizado, garantizando unas horas totales de estudio. Según sus cálculos, estas deben ser entre 2000 y 2200 horas, para asegurar el planteamiento y los requisitos didácticos.

- Hay que ajustar la proporción de asignaturas obligatorias y optativas. Se sugiere añadir más asignaturas optativas para facilitar la búsqueda de trabajo de los estudiantes.
- Deben diseñarse manuales adecuados para diferentes asignaturas.
- También es considerable fortalecer el estudio de la lengua china y la cultura china.

Bajo estas reflexiones, el grupo del profesor Zheng (2015: 13) proporcionó el siguiente programa como una muestra, el cual ha modificado la definición de ciertas asignaturas, y ha ajustado las horas totales de cada una de ellas. Además de esto, se añaden clases de cultura china.

Figura 3. Muestra de programa



(Adaptación de Zheng, 2015:13)

Tenemos la seguridad de que, en un futuro no muy remoto, estas sugerencias serán discutidas entre todos los profesores de español en China, y quedamos a la espera de cambios considerables.

3.6.1.2. El programa de la licenciatura de español en España

También hemos seleccionado seis universidades como ejemplo para esta parte: la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Barcelona, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Valencia y la Universidad de Salamanca. Hemos elegido estas porque están distribuidas en diferentes zonas geográficas; por otro lado, son las más reconocidas entre los estudiantes chinos y, a su vez, las más famosas en China en cuanto a Licenciatura en Español, además de ser las mejores universidades en materias de lengua y literatura españolas. Su listado de asignaturas del grado de Filología Hispánica es el siguiente:

Tabla 16. Asignaturas del grado de Filología Hispánica de la Universidad Complutense de Madrid¹¹

Primer Curso	
1º Semestre	2º Semestre
Introducción a la Lengua Española	Retórica y Crítica Literaria
Introducción a la Literatura Española	Segunda Lengua II
Segunda Lengua I	Filosofía
Latín básico	Fonología y Fonética del Español
Historia Política y Social de España	Literatura Española Medieval: desde los orígenes al siglo XIV
Segundo Curso	
1º Semestre	2º Semestre
Lingüística	Semántica del Español
Historia del Libro y Transmisión de los Textos	Variedades del Español. El español de América
Historia del Español	Literatura Española del siglo XVII
Literatura Española del siglo XV	Literatura Española del siglo XVIII
Literatura Española del siglo XVI	Literatura Hispanoamericana: del Descubrimiento a la Independencia
Tercer Curso	
1º Semestre	2º Semestre
Morfología del Español	Sintaxis del Español
Literatura Española del siglo XIX	Literatura Española del siglo XX hasta 1939
Literatura Hispanoamericana: del Romanticismo al Regionalismo	+ 3 optativas
+ 2 optativas	
Cuarto Curso	

¹¹ Fuente: Página oficial de la Universidad Complutense de Madrid, <http://www.ucm.es/estudios/grado-lenguayliteratura-estudios-estructura>, fecha de consulta 22/06/2016

1º Semestre	2º Semestre
Morfología Histórica del español Literatura Española desde 1940 + 3 optativas	Sintaxis Histórica del español Literatura Hispanoamericana: de la Vanguardia a nuestros días Trabajo de Fin de Grado (6 créditos) + 2 optativas

Tabla 17. Asignaturas del grado de Filología Hispánica de la Universidad Autónoma de Madrid¹²

Asignatura	Carácter	Semestre
PRIMER CURSO		
Literatura Española	Formación Básica	1
Lengua Española: Léxico	Formación Básica	1
Lengua Latina y su Literatura	Formación Básica	1
Lengua Española: Introducción a la Gramática	Formación Básica	1
Literatura Hispanoamericana	Formación Básica	2
Lengua Española: Expresión Oral y Escrita	Formación Básica	2
Fundamentos del Análisis Literario	Formación Básica	2
Lingüística General	Formación Básica	2
SEGUNDO CURSO		
Lengua Española: Fonética y Fonología	Obligatorios	1
Lengua Española: Morfología	Obligatorios	1
Literatura Española Medieval	Obligatorios	1
Literatura Española del Renacimiento y Barroco (Prosa)	Obligatorios	1
Lengua Española: Gramática de la Oración Simple	Obligatorios	2
Lengua Española: Historia de la Lengua	Obligatorios	2
Literatura Española del Renacimiento y Barroco (Poesía)	Obligatorios	2
Literatura Española del Renacimiento y Barroco (Teatro)	Obligatorios	2
Literatura Hispanoamericana de la Colonia y la Independencia	Obligatorios	2
TERCER CURSO		
Lengua Española en Contextos Comunicativos: Pragmática	Obligatorios	1
Gramática Histórica del Español I	Obligatorios	1
Literatura y Cultura: Literatura Española desde la Ilustración al Naturalismo	Obligatorios	1
Lengua Española: Variedades de la Lengua	Obligatorios	1

¹² Fuente: Página oficial de la Universidad Autónoma de Madrid,
<http://www.uam.es/servicios/administrativos/ordenacion/guia/guia-matricula.html?pagina=grados-estudio-&asignatura=&dia=T&hora=TT>, fecha de consulta 22/06/2016

Literatura y Cultura: Literatura Española desde el Fin de Siglo a la Guerra Civil	Obligatorios	1
Lengua Española: Gramática de la Oración Compuesta	Obligatorios	2
Gramática Histórica del Español II	Obligatorios	2
Literatura y Cultura: Literatura Española desde la Posguerra a la Actualidad	Obligatorios	2
Literatura y Cultura: Literatura Hispanoamericana Contemporánea	Obligatorios	2
CUARTO CURSO		
Optativas	OP	1 o 2
Trabajo Fin de Grado	TFG	Anual

Tabla 18. Asignaturas del grado de Filología Hispánica de la Universidad de Barcelona¹³

Materia	Carácter
Literatura	Formación Básica
Llengua	Formación Básica
Llengua Clàssica	Formación Básica
Idioma Modern	Formación Básica
Lingüística	Formación Básica
Història i Crítica de la Literatura Espanyola del Segle XX. Moviments Intel·lectuals i Literaris	Obligatorios
Història i Crítica de la Literatura Espanyola Moderna (XVII i XIX). Moviments Intel·lectuals i Literaris	Obligatorios
Literatura Hispanoamericana	Obligatorios
Història i Variació de l'Espanyol	Obligatorios
Anàlisi i Descripció Lingüística de l'Espanyol	Obligatorios
Història i Crítica de la Literatura Espanyola de l'Edat d'Or. Moviments Intel·lectuals i Literaris	Obligatorios
Literatura Espanyola Medieval	Obligatorios
Llengua Espanyola i la seva Variació / Nivells d'Anàlisi Lingüística de l'Espanyol / Historiografia Lingüística / Temes i Gèneres en la Literatura Espanyola de l'Edat d'Or / Temes i Gèneres en la Literatura Espanyola del Segle XX / Comentari de Textos Hispànics	Optativos
Treball de Grau	Obligatorios

Tabla 19. Asignaturas del grado de Filología Hispánica de la Universidad Autónoma de Barcelona¹⁴

¹³ Fuente: Página oficial de la Universidad de Barcelona, http://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/graus/fitxa/F/G1009/index.html, fecha de consulta 22/06/2016

¹⁴ Fuente: Página oficial de la Universidad Autónoma de Barcelona, <http://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grads/plan-de-estudios/estructura-del-plan-de-estudios/x-1345467893054.html?param1=1265181664737>, fecha de consulta 22/06/2016

Asignaturas de formación básica y obligatorias	
1º curso	2º curso
1º semestre	Anual
- Lengua Española Oral y Escrita	- Instrumentos para los Estudios Clásicos
- Introducción a la Literatura Española I	- Metodología de la Lengua y de la Literatura Españolas
- Gramática Latina	1r semestre
- Gramática Griega	- Morfología del Español
- Literatura Comparada	- Prosa Griega Clásica
2º semestre	- Prosa Latina Clásica
- Textos Latinos	- Literatura Española del Realismo y del Modernismo
- Introducción a la Literatura Española II	2º semestre
- Introducción a la Lingüística	- Sintaxis del Español: la Oración Simple
- Introducción a la Lengua Española	- Poesía Épica Griega Arcaica
- Textos Griegos	- Literatura Española Contemporánea
	- Poesía Épica Latina
3º curso	4º curso
1º semestre	
- Fonética y Fonología del Español	
- Drama Griego	
- Literatura Española del Siglo XVII	
- Prosa Latina Postclásica	
2º semestre	
- Comentario Lingüístico de Textos Literarios	
- Lírica Griega	

Tabla 20. Asignaturas del grado de Filología Hispánica de la Universidad de Valencia¹⁵

1º Curso	
Historia del Arte	Formación básica
Latín I	Formación básica
Lecturas españolas contemporáneas	Formación básica
Lengua catalana	Formación básica
Norma y uso correcto del español	Formación básica
Teoría de la Literatura	Formación básica
Fonética y fonología españolas	Obligatorio

¹⁵ Fuente: Página oficial de la Universidad de Valencia, <http://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-estudios-hispanicos-lengua-espanola-sus-literaturas-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847387862&plantilla=UV/Page/TPGDetaill&p2=2>, fecha de consulta 22/06/2016

Lecturas contemporáneas hispanoamericanas	Obligatorio
Morfología española	Obligatorio
Textos teatrales contemporáneos	Obligatorio
2º Curso	
Introducción a la filosofía del lenguaje	Formación básica
Lingüística	Formación básica
Guía de Lectura del Texto Literario	Obligatorio
La invención del lenguaje poético en los Siglos de Oro	Obligatorio
Lexicografía española	Obligatorio
Oralidad y escritura en la Edad Media	Obligatorio
Semántica española	Obligatorio
Sintaxis española	Obligatorio
Optatividad	Optativo
3º Curso	
Diacronía de la lengua española	Obligatorio
Dialectología y sociolingüística españolas	Obligatorio
Ficción y novela en los Siglos de Oro	Obligatorio
Gramática histórica de la lengua española	Obligatorio
Ilustración y Romanticismo en la literatura española	Obligatorio
Lecturas de textos medievales: temas y recepción	Obligatorio
Literatura y modernidad en América Latina	Obligatorio
Pragmática aplicada al español	Obligatorio
Optatividad	Optativo
4º Curso	
Comentario lingüístico y literario de textos	Obligatorio
Español coloquial	Obligatorio
Historiografía lingüística del español	Obligatorio
La novela española del siglo XIX	Obligatorio
Teatro Clásico en España: del texto a la escena	Obligatorio
Trabajo de fin de grado en Estudios Hispánicos: Lengua Española y sus literaturas	Obligatorio
Optatividad	Optativo

Tabla 21. Asignaturas del grado de Filología Hispánica de la Universidad de Salamanca¹⁶

PRIMER CURSO	
Primer cuatrimestre	
Denominación	Tipo

¹⁶ Fuente: Página oficial de la Universidad de Salamanca, <http://facultadfilologia.usal.es/plan-de-estudio/filologia-hispanica/asignaturas>, fecha de consulta 22/06/2016

Introducción a la Fonética y Fonología del Español	Obligatoria
Literatura Española del Siglo XX	Obligatoria
Lingüística General	Formación básica
Segunda Lengua	
Segundo cuatrimestre	
Latín	Obligatoria
Lengua Española	Formación básica
Literatura Española	Formación básica
Teoría de la Literatura	Formación básica
Segunda Lengua	
SEGUNDO CURSO	
Primer cuatrimestre	
Historia de la Lengua Española I	Obligatoria
Literatura Española de los Siglos XVIII y XIX (I)	Obligatoria
Literatura Hispanoamericana. Época Colonial	Obligatoria
Introducción a la Lingüística Románica	Obligatoria
Segunda Lengua	
Segundo cuatrimestre	
Introducción a la Sintaxis del Español	Obligatoria
Literatura Española de los Siglos XVIII y XIX (II)	Obligatoria
Segunda Lengua	
Formativa básica transversal. Elegir entre las siguientes: Historia Historia de la Filosofía Nuevas Tecnologías Psicología Relaciones Internacionales	Formación básica
TERCER CURSO	
Primer cuatrimestre	
Español de América	Obligatoria
Lexicografía general y española	Obligatoria
Lingüística Teórica	Obligatoria
Literatura Española de los Siglos de Oro I	Obligatoria
Sintaxis del Español I	Obligatoria
Segundo cuatrimestre	
Fonética Histórica de la Lengua Española	Obligatoria
Literatura Española de los Siglos de Oro II	Obligatoria
Literatura Hispanoamericana del Siglo XIX	Obligatoria
Semántica y Pragmática	Obligatoria
CUARTO CURSO	
Primer cuatrimestre	

Historia de la Lengua Española II	Obligatoria
Literatura Española de la Edad Media I	Obligatoria
Literatura Hispanoamericana. Del Modernismo a las Vanguardias	Obligatoria
Segundo cuatrimestre	
Literatura Española de la Edad Media II	Obligatoria
Literatura Hispanoamericana de la segunda mitad del Siglo XX	Obligatoria
Sintaxis del Español II	Obligatoria
Trabajo de Grado	Trabajo de fin de titulación
Dialectología Sincrónica del Español	Obligatoria

A causa del espacio limitado, aquí solo hemos hablado de estas seis universidades, pero al analizar esta parte también tomamos otras universidades como referencia, tales son: Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Granada, Universidad de Salamanca, Universidad de Zaragoza y Universidad de Alcalá de Henares (Madrid).

El grado en Filología Hispánica tiene la misma denominación en la mayoría de las universidades, aunque a veces se denomina también Lengua española y su Literatura. En este sentido, sucede lo mismo en ambos países.

3.6.1.3. Perspectivas

Al tratar el plan de estudios, o sea, el programa de estudios en chino, se aprecian ciertas diferencias significativas.

Primero, casi en todas las universidades españolas existe una asignatura llamada Fonética del español, que se imparte al principio de la carrera; por el contrario, en las universidades chinas no hay dicha asignatura, y la pronunciación de la lengua meta se enseña en las primeras clases junto con otros contenidos presentes en el manual. Sin embargo, la fonética es una parte muy importante que merece la pena estudiar sistemática y detalladamente.

Segundo, en el listado de asignaturas de las universidades españolas se aprecia una gran variedad, tanto en el aspecto lingüístico como en el literario, con asignaturas tales como Español para fines específicos, Historia de la lengua española, Español coloquial,

y Literatura en diferentes etapas de la historia. Sin embargo, por la falta de profesores y de recursos, la oferta de asignaturas en China está muy limitada.

Tercero, los estudiantes chinos cuentan sus estudios por horas, mientras que en España se contabilizan por créditos.

Cuarto, en casi todas las universidades españolas los estudiantes tienen que elegir una segunda lengua e incluso una tercera para profundizar y apoyar el aprendizaje de la lengua española. En China también pasa lo mismo, pero la diferencia consiste en que, en España, el estudio de esta segunda lengua empieza en primer año de la universidad, y en China se inicia en el tercer año. Igualmente, como el chino está muy aislado con respecto a los idiomas occidentales, generalmente los estudiantes eligen el inglés como segunda lengua, pero en España existen más opciones, como el latín o el griego.

Quinto, con respecto a las clases optativas, en España prefieren asignaturas muy relacionadas con la carrera principal o que sirvan para profundizar en los conocimientos sobre la lengua española y su literatura. Los estudiantes tienen la posibilidad de elegir entre una gran cantidad de asignaturas como Español en América, Español y lenguajes de especialidad, Análisis literario de textos en español, Historia de la gramática española, Historia de la teoría literaria, Sociolingüística, Morfología del español, etcétera. En China, por otra parte, se añaden clases sobre historia y cultura chinas.

Sexto, en el último año, los estudiantes de ambos países deben elaborar un trabajo de fin de grado. Además, los estudiantes chinos también tienen que realizar unas prácticas sociales durante un período determinado, con el fin de practicar y mejorar su nivel de español.

En resumen, el plan de estudios en España es más profundo y abarca un ámbito más amplio, y en China el programa se diseña de acuerdo con la lengua materna y las condiciones reales. Sí es preciso dejar constancia de que hay ciertos puntos que se pueden mejorar, por ejemplo, se podrían clasificar y ampliar las asignaturas.

3.6.2. Comparación de las metodologías utilizadas

En cuanto a la comparación de metodologías, las contrastamos desde aspectos tales como sus objetivos, actividades realizadas, el papel del profesorado, del alumnado, de los materiales, etcétera. Para finalizar, planteamos nuestros pensamientos sobre el perfeccionamiento del método dirigido a estudiantes chinos.

3.6.2.1. Comparación de los métodos

Como hemos dicho antes, el método principal que se usa entre los profesores chinos es el tradicional, a pesar de combinarlo con otros métodos como el situacional o audiovisual. Mientras, en España se aplica la metodología comunicativa o el enfoque por tareas, o métodos más avanzados, como cursos *online* o grupos por internet. Así que, para nuestra comparación, optamos por concentrarnos en el método tradicional y comunicativo, para elaborar una imagen más clara de las diferencias que existen actualmente, así como para plantear sugerencias propias. En la siguiente tabla mostramos las diferencias principales de los dos métodos:

Tabla 22. Diferencias del método tradicional y el método comunicativo

	Método Tradicional	Método Comunicativo
<i>Teoría de la lengua</i>	La lengua se organiza por estructuras gramaticales y reglas de compuestos de palabras, para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos de la lengua meta a la propia y a la inversa.	La lengua es una herramienta para expresarse y lograr una comunicación efectiva con interlocutores concretos, en una situación concreta.
<i>Teoría del aprendizaje</i>	El aprendizaje consiste en la memorización de reglas y traducción entre la lengua meta y la lengua materna.	El aprendizaje presta más atención a la comunicación real, que se logra mediante tareas significativas.
<i>Objetivos</i>	El objetivo principal es dominar las reglas gramaticales y conjuntos de palabras.	Los objetivos deben centrarse en los intereses y necesidades comunicativos de los estudiantes.

<i>Curriculo</i>	El plan de estudio se diseña según distintos grados de dificultad gramatical, mientras se añade vocabulario.	El plan de estudio debe incluir tanto funciones lingüísticas como comunicativas mediante tareas. La graduación de la programación se hará según las necesidades de los alumnos.
<i>Tipo de actividades</i>	Ejercicios de repetición, traducción simple e inversa, sustitución, memorización.	Las actividades son muy variadas, se emplea todo tipo de recursos para desarrollar integralmente las destrezas de los estudiantes.
<i>Papel del alumno</i>	Inactivo, no tiene autonomía en el aprendizaje, sino que escucha las instrucciones del profesor.	Verdadero protagonista. El objetivo de la enseñanza es satisfacer sus necesidades de comunicación.
<i>Papel del profesor</i>	Tiene un papel dominante y central. Es la persona que decide lo que va a enseñar y transmite los conocimientos.	Analiza las necesidades de los alumnos, crea situaciones de comunicación, organiza actividades, participa como un compañero... Su función es facilitar el aprendizaje.

3.6.2.2. Perspectivas

Mediante la tabla anterior podemos observar que los dos métodos presentan diferencias sustanciales. Los profesores chinos siguen utilizando el método tradicional, explicando las reglas gramaticales a los estudiantes y permaneciendo como el centro de la clase, mientras que los estudiantes hacen lo que el profesor ordena y carecen de autonomía en el aprendizaje.

Sin embargo, sí que es cierto que en algunas universidades han intentado cambiar los papeles del profesor y los estudiantes. Por ejemplo, en la Universidad de Estudios Extranjeros, los aprendices tienen que preparar bien los contenidos antes de la clase, y durante la misma los alumnos explican los contenidos preparados; en este caso, el profesor sirve para solucionar las dudas que tengan.

Además, de acuerdo con nuestras investigaciones, la mayoría de profesores están probando nuevas metodologías e incorporando más recursos aparte del manual físico. Mejor dicho, aunque aparentemente se usa el método tradicional, los otros métodos también tienen su lugar en la enseñanza.

En cuanto a las actividades relacionadas con el estudio, también hay una variedad que no se limita a los ejercicios en el manual, sobre todo en la parte cultural y sociocultural. Normalmente, el profesor selecciona un tema, luego los estudiantes buscan información sobre dicho tema, preparan una presentación y la exponen ante todos en la clase. A veces escogen un personaje y lo presentan durante la clase. En algunas ocasiones, terminan estos trabajos individualmente, pero otras veces lo hacen por grupos.

Hay cada día surgen más recursos didácticos, tanto físicos como en internet, que los estudiantes pueden emplear, a pesar de que se centren en los niveles básicos. Asimismo, encontramos aplicaciones para móviles con funciones de diccionarios, listas de vocabulario para memorizar, pronunciación del español o frases hechas para los principiantes.

Todos los recursos y actividades didácticas que hemos mencionado se refieren a la situación china. En relación con la situación española, hay muchos más recursos que pueden ser aplicados en la clase o para un estudio autónomo, además de que las actividades son más variadas.

Tomemos el uso de la música como ejemplo. En una conferencia¹⁷ de ELE en la que los profesores compartían su experiencia profesional había un profesor que empleaba distintas canciones cuatro veces dentro de una clase para diferentes casos. Primero, se repartían unos papeles donde aparecían ciertas estrofas de canciones diferentes; los estudiantes debían levantarse y cantar a los otros la canción que les había tocado para encontrar a los que tenían la misma canción. Segundo, los estudiantes leen una noticia (cada uno tiene su propia noticia), mientras el profesor pone la música como control de tiempo; una vez que se para la música, los estudiantes tienen que terminar la lectura y empezar a contar su noticia entre los demás; de esta manera se difunde la noticia y, al final, recapitulan para ver si se han perdido algunos detalles de la noticia o no. Tercero, el profesor pone un trozo de música sin letra, y luego los estudiantes deben

¹⁷ Se refiere a la ponencia “Múltiples puertas de entrada a la mente de nuestros alumnos: las inteligencias múltiples en el aula de E/LE”, de Dayane Mónica Cordeiro y Laura Pérez Sanchis, la cual fue del XII Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE), que tuvo lugar en Valencia, del 11 al 12 de marzo de 2016.

describir de qué trata la música y sus sentimientos sobre la misma. En el cuarto ejercicio, deja a los estudiantes una canción como tarea fuera de clase, y ellos forman grupos de cuatro o cinco alumnos para aprender el contenido e interpretarla a su manera.

De ahí se puede concluir que hay un montón de formas de aplicar un solo recurso, por lo que no nos hace falta mencionar la variedad de recursos que existen hoy en día. Por ello, aunque es más fácil para los estudiantes chinos la enseñanza de la lengua extranjera con su lengua materna, deben experimentar más las situaciones comunicativas reales de la lengua meta a través de una multitud de *input* de todos los materiales audiovisuales con el fin de adquirir la segunda lengua.

4. MÚSICA Y CANCIONES EN LA ENSEÑANZA DE ELE

En este capítulo pretendemos demostrar tanto las aportaciones de la música y las canciones como sus valores en la enseñanza del español como lengua extranjera. En un primer lugar, presentamos los fundamentos teóricos con el objetivo de comprobar la posibilidad de introducir de este recurso al aula, para luego dar a conocer unos antecedentes que han logrado éxito en esta área. Al llevar a cabo estas descripciones teóricas, nos gustaría explicar los beneficios y ventajas de la música y las canciones como recurso didáctico. De igual modo, el reto de utilizarlas en la clase, las fuentes para conseguirlas y los principios para guiar la selección son cuestiones que no podemos pasar por alto en este apartado. Al final, vamos a analizar una serie de secuencias didácticas con música y canciones para elucubrar acerca de su funcionamiento concreto en la clase.

4.1. Fundamentos teóricos

En esta parte, partimos de las teorías de Inteligencia Múltiple, la adquisición de segundas lenguas y la relación entre el lenguaje, la música y el cerebro. Dichas teorías sirven como soporte para estudiar la viabilidad de introducir música y canciones en el aula de ELE, porque cada persona tiene una inteligencia musical, asociada a la inteligencia lingüística. Además, la relación entre el lenguaje y la música es inapelable, puesto que se afectan mutuamente. Conocer la música de una cultura facilita aprender la lengua de esta población.

A continuación, veamos explicaciones sobre las teorías mencionadas y sus relaciones con el uso de la música y las canciones como recurso didáctico.

4.1.1. Inteligencia múltiple

Howard Gardner, profesor de psicología y de ciencias de la educación en la Universidad de Harvard, ha dado a conocer su teoría sobre la Inteligencia Múltiple (IM) desde los años ochenta. En su libro (Gardner, 1993: 35), define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para

un determinado contexto comunitario o cultural. Gardner establece que la investigación cognitiva demuestra que los estudiantes poseen diferentes habilidades para aprender, recordar, actuar y comprender (Gardner, 1993: 11).

Hasta el año 1997, dichas habilidades se dividieron en siete tipos, pero unos años después, Howard Gardner afirmó que, por lo menos, había ocho inteligencias y se podía añadir más, las cuales, aunque están determinadas, pueden desarrollarse y mejorarse a través de la práctica y el aprendizaje.

A continuación, mostramos los tipos de inteligencia:

- **La inteligencia lingüística** es la capacidad que tenemos para expresarnos, informar, comunicar y adquirir nuevos conocimientos. No solo se refiere a la habilidad para la comunicación oral, sino también a otras formas de comunicación, como la escritura, la gestualidad, etcétera.
- **La inteligencia musical** es la capacidad de comunicar, transformar o percibir emociones e ideas a través de la música. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía... Por otra parte, en esta inteligencia se requiere atención, concentración, memoria, tolerancia, autocontrol, sensibilidad y valores estéticos y sociales. Las personas con alto nivel de inteligencia musical son principalmente intérpretes, compositores, cantantes, fabricantes de instrumentos musicales, críticos de música y aficionados con una profunda percepción de la música.
- **La inteligencia lógica-matemática** es la cual se ha considerado como la inteligencia única del ser humano tradicionalmente, la que se utiliza para resolver problemas de lógica y matemáticas. Se refiere al proceso de los seres humanos para la rápida resolución de problemas abstractos. En general, los matemáticos y científicos tienen esta inteligencia en un grado superior.
- **La inteligencia espacial** consiste en la capacidad de transformar el mundo que uno ha experimentado en imágenes mentales o representaciones visual de ideas. Es la inteligencia que suelen tener los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos o los decoradores.

- **La inteligencia corporal-cinética** significa la habilidad para usar la fuerza, la flexibilidad, la coordinación, el equilibrio y la velocidad del cuerpo. Es decir, se refiere a la capacidad de utilizar el propio cuerpo para aprender, para realizar actividades, para expresar ideas y sentimientos o para resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.
- **La inteligencia intrapersonal** es la capacidad de comprensión y control de uno mismo sobre la propia vida sentimental y emocional, y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye tener una imagen precisa de sí mismo, tener conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos y los deseos, y la capacidad para la autodisciplina, la auto comprensión y la autoestima.
- **La inteligencia interpersonal** se constituye a partir de la capacidad nuclear para percibir la naturaleza de otros, en particular contrastes en motivaciones, estados de ánimo, etcétera. Esto puede incluir también la sensibilidad a las expresiones faciales, la voz y los gestos. Esta inteligencia le permite a un adulto hábil leer las intenciones y los deseos de los demás, aunque se los hayan ocultado. Esta capacidad la suelen tener los líderes religiosos, políticos, terapeutas y maestros.
- **La inteligencia naturalista**, que se añadió en el año 1995, es la habilidad para el pensamiento científico, para observar la naturaleza, identificar patrones y utilizarlos de manera productiva; la utilizamos cuando observamos la naturaleza o los elementos que están a nuestro alrededor. Se describe como la competencia para percibir las relaciones que existen entre diversas especies o grupos de objetos y personas, así como reconocer las similitudes y diferencias entre ellos. Es la inteligencia que tienen los biólogos, ambientalistas, entre otros.

Estos son los diferentes tipos de inteligencia. Tras constantes estudios en esta área, se afirma que existen aún más inteligencias posibles. Hay que señalar que estas

inteligencias no son independientes, sino que se interrelacionan y funcionan de forma conjunta para enfrentarse a los problemas que cada uno encuentra a diario. Este concepto de inteligencia reconoce la diversidad, así que ser una persona inteligente puede significar tener una gran capacidad de solucionar problemas de matemáticas y tener un amplio conocimiento del mundo, pero también puede referirse a un buen dominio de una segunda lengua o un instrumento musical, o a la capacidad de conseguir convencer a los demás, actuar de forma adecuada en diferentes situaciones, etc. O sea, significa saber resolver distintos problemas en diferentes ámbitos. Por lo tanto, los profesores actuales deben tener en cuenta este fenómeno y analizar la diversidad existente entre sus alumnos para que estos desarrollen con provecho sus inteligencias.

En la presente investigación, nos centraremos en las dos primeras inteligencias, ya que son las que están relacionadas con el estudio. Gardner (1999: 35) también apoya la diferente localización de las capacidades musical y lingüística en los hemisferios derecho e izquierdo respectivamente, pero al mismo tiempo considera que la capacidad musical no está «localizada» con claridad, a diferencia de lo que ocurre con la lingüística. No obstante, gracias al desarrollo tecnológico, también se ha descubierto que el hemisferio derecho interviene, aunque en menor grado, en la capacidad lingüística (Fonseca 1999: 26-27).

La música es un arte universal. Todas las culturas tienen algún tipo de música, más o menos elaborada, así que podríamos decir que la inteligencia musical es la primera capacidad que los hombres desarrollan, puesto que son capaces de distinguir los sonidos que se producen en el exterior. Como ya hemos señalado anteriormente, esta inteligencia se refiere a la intuición para la melodía, la entonación y el ritmo, la sensibilidad a aspectos tales como el timbre, el ritmo, la calidad de sonido, la respuesta a las emociones transmitidas por la música y la capacidad de expresar pensamientos y sentimientos.

La teoría de Gardner demuestra el estrecho vínculo entre la música y el lenguaje de una manera sistemática y potente. En su opinión, entre las ocho inteligencias, la inteligencia lingüística y la inteligencia musical son pertinentes, de modo que ambas

pertenecen a la categoría intelectual de «extranjera a los objetos». Ambas obtienen información a través de símbolos viene por la audición y la salida de información, por la enunciación oral.

Los sonidos de la música y el lenguaje se realizan con el uso del mismo órgano vocal y con igual mecanismo, compartiendo las mismas características en la médula, el volumen, la entonación, el ritmo y la pausa, entre otros. Por otro lado, sus cualidades para expresar emociones y transmitir información son distintas y separadas, es decir, la relación de la música y el lenguaje es como los dedos de manos y pies, que comparten una forma similar pero que cumplen distintas funciones.

Lerdahl y Jackendoff (1983: 249) señalan que la percepción humana de la música y la del idioma son paralelas, esto es, se refuerzan mutuamente.

De ahí que el hecho de aplicar la música en las clases de español sirva para desarrollar plenamente las inteligencias múltiples de los estudiantes. Las ventajas de este método de enseñanza son muy abundantes. Por lo tanto, es necesario poner en práctica la teoría de Gardner en la enseñanza de español para hacer florecer todos los potenciales que suelen ser descuidados en los estudiantes. Diversos estudios demuestran que escuchar música puede facilitar la adquisición de la lengua meta. No solo puede mejorar la comprensión y obtener un mejor sentido del ritmo, sino que también ayuda en la pronunciación, en la adquisición de vocabulario y en el acercamiento a la cultura extranjera. Por este motivo, el hecho de que los estudiantes escuchen y canten canciones en español en la clase de vez en cuando puede ayudar a aliviar la fatiga, hacer que el ambiente de clase sea sencillo y alegre, aumentar la fuerza de cohesión interior del alumnado, mejorar el reconocimiento y el grado de implicación afectiva, etc.

En resumen, la música afecta directamente a nuestro cerebro, el cual controla la emoción, la motivación y el deseo personal. Por lo tanto, usar música en la clase de enseñanza de idiomas favorece una atmósfera activa en el aula y promueve el interés de los estudiantes, sus ganas de estudiar, y el desarrollo de la cooperación de los dos hemisferios de nuestro cerebro, así que puede lograr un buen resultado en el aprendizaje.

Otra inspiración que nos proporciona esta teoría es que la enseñanza debe tener en cuenta todos los aspectos de los estudiantes y sus personalidades.

Al enseñar a los alumnos hay que tener en cuenta sus diferencias y dar lugar a cada uno para que desarrolle sus capacidades potenciales. Los profesores actuales deben modificar su forma de enseñar para satisfacer las necesidades de los alumnos y explotar actividades flexibles y diversificadas con el fin de motivar el interés de los estudiantes. Por estas razones, debemos cambiar las actividades anteriores y dar importancia a la inteligencia musical durante las actividades docentes.

4.1.2. Lenguaje y música

4.1.2.1. La relación entre lenguaje y música

La música y el lenguaje, como valiosa herencia de la cultura social de los seres humanos, desempeñan un papel vital. Los investigadores han mostrado un gran interés en el análisis de la relación entre ambos desde tiempos inmemoriales, y existen estudios que manifiestan que los primeros instrumentos musicales se hacían imitando la voz humana, pues seguramente dichos instrumentos no eran iguales a los de hoy en día, que se crean a partir de la música vocal. Por lo general, la música es un tema estudiado por artistas o filósofos, sin embargo, debido al estudio interdisciplinario propio del mundo académico, los investigadores de otras áreas poco a poco forman parte del equipo de estudios relacionados con la música. Hasta ahora, los estudios lingüísticos y antropológicos de la psicología y la neurociencia cognitiva prueban el hecho de que la música y el lenguaje están estrechamente relacionados en términos de origen, estructura interior y mecanismo cognitivo, entre otros.

Se ha discutido durante varios siglos el origen del lenguaje, y existen varias hipótesis. Unos dicen que el lenguaje se origina de la predisposición natural de los seres humanos a expresarse, otros consideran que la lengua proviene de la imitación de las voces del mundo exterior, y también hay algunos que piensan que el idioma es la derivación de las canciones de trabajo.

Entre las acaloradas discusiones sobre el origen del lenguaje, la hipótesis de que este se nutre de la habilidad de cantar de los seres humanos se puede remontar a los siglos XVIII y XIX. Esta idea atrae gran atención del público.

Rousseau, gran pensador francés del siglo XVIII, planteó que la humanidad tenía la habilidad heredada de cantar¹⁸. Fue la música la que originó el nacimiento del lenguaje. La coincidencia de la música y el lenguaje consiste en que la comunicación de los seres humanos es el desbordamiento natural de emociones fuertes con ascenso y caída en la cadencia, y la canción es la capacidad integrada para el control neurológico de la respiración y la sonoridad que da lugar a la lengua y consigue la preparación necesaria para el control consciente de los órganos de expresión cuando se producen sonidos.

Otto Jespersen (1922: 436), en su teoría del origen del lenguaje, establece que las canciones son el punto de partida del lenguaje, porque los hombres expresaban sus sentimientos cantando mucho antes de que fueran capaces de hablar de sus pensamientos. Cuando decimos que el discurso se originó en el canto, lo que queremos decir es simplemente que nuestro lenguaje hablado, comparativamente monótono, y nuestra altamente desarrollada música vocal son diferenciaciones de expresiones primitivas, que tenían más en ellas de lo segundo que de lo primero. Estas declaraciones fueron, en un primer momento, como el canto de los pájaros y el rugir de muchos animales, y el llanto y el canturreo de los bebés, es decir, exclamativas. No son comunicativas, sino que salieron de un deseo interno del individuo sin pensar en otorgarles ningún sentido.

Además, Livingstone (1973: 25) afirma que, aunque a menudo se dice que el hombre es el único primate que puede hablar, rara vez se observa que también es el único que puede cantar. El canto es un sistema más simple que el habla, con solo distintos tonos para diferenciarse, así que él sugiere que los seres humanos podían cantar mucho antes de que pudieran hablar, y que el canto era en realidad un requisito previo para el habla y el lenguaje.

¹⁸ Información extraída de la página:

http://baike.baidu.com/link?url=qSDBjYeyMznkTlkuSvSPqaqLwH3nMU6ogOY5LeQAUZcgA2FtxPIW35kj_3wxALIHgA6GRFJqutAU8JaMQikInCcrUvE1h8rNWluYGxeOumKUrJgxFQg0d_bm5lKiDoQt9vrYiHz06QLQjZyMB2kvaK. Fecha de consulta: 20/10/2015.

En otros ámbitos, como en Psicología, se apunta que el desarrollo de la capacidad del lenguaje es posterior a otras capacidades, entre las cuales se encuentra la musical. Pinker (2002: 57-58) dice en su libro que la música es necesaria para expresar las emociones. Por tanto, para él la música sí que es fundamental como vía de comunicación y expresión de nuestras impresiones, pensamientos, etcétera.

Por otro lado, la lengua materna se adquiere principalmente a través del dispositivo de la adquisición de música, en lugar del dispositivo de la adquisición de lenguaje, propuesta por Chomsky¹⁹. Antes del nacimiento, los bebés son sensibles a las características del discurso de la madre por el filtro de sonidos, y distinguen estos sonidos por el estrés, el ritmo y la entonación (Karmiloff-Smith, 2001: 125). Es decir, los bebés son capaces de reconocer la primera música que oyeron cuando estaban en el vientre materno. También Carmen Mora (2000: 149) afirma que la entonación del discurso y el orden de los sonidos son lo primero que aprendemos cuando estamos adquiriendo un lenguaje. Más tarde, por medio de la interacción, el niño capta no solo la estructura de cada idioma, sino también las habilidades necesarias de comunicación.

Murphey (1990: 97) señala en sus investigaciones que los bebés con apenas un día de vida ya responden a los patrones con sus movimientos de forma sincronizada, de acuerdo al ritmo del lenguaje que les habla, e incluso lo distinguen de otros idiomas.

Varios investigadores argumentan que la música tenía claramente un papel evolutivo, y apuntan a la universalidad de la música, particularmente desde una perspectiva en desarrollo. Los niños pequeños ya tienen la habilidad de responder a la música, lo cual puede ser una comprobación del hecho de que la música está presente de manera innata en el cerebro humano. Por lo tanto, la capacidad musical de los bebés es el resultado de la selección natural darwiniana.

Debido a que los bebés empiezan a escuchar y percibir el mundo a través del vientre de su madre, por el también llamado filtro de sonido antes de nacer, han desarrollado una sensibilidad a la lengua materna, incluyendo el ritmo del habla, el

¹⁹ Ideas extraídas de la página: <http://baike.baidu.com/link?url=kMQRnI2Crh2v6gXKl5Gap-LaYTrIx5xDdlkyrZMohE0quPSMgSww36TE8Pp6iKmsfqOhZeNyPWEeyYMIPfougACF-VyFlfjH0fhoH4E3HDyqK3gcEnGRUZsBZB5pVE5ZX3qDjs-RXdpRmYfvI3-yoK>. Fecha de consulta: 21/10/2015

estrés y la entonación. Según Karmiloff (2001: 126), en este período los bebés forman su sistema de juicio de la secuencia de palabras.

Vaneechoutte y Skoyles (1998: 96) explican de nuevo el ejemplo de Chomsky: padres que son hablantes nativos del inglés sostienen que sus hijos han tenido un dominio básico de la gramática, por lo que pueden invertir el orden de las palabras de sustantivos y verbos en oraciones simples, como transformar correctamente la frase *The man is here* en la oración interrogativa *Is the man here?* Pero, inexplicablemente, en cuanto a la oración compuesta *The man who is tall is here*, los niños no colocarán el primer *is* al comienzo de la oración. En vez de explicar este fenómeno con la compleja teoría de la lógica matemática, Vaneechoutte y Skoyles afirman que la adquisición de la lengua materna se basa en la identificación del innato ritmo natural en la mente. No importa cómo sería la estructura de la frase, el verbo principal *is* es permanente. De esta manera, los niños pueden decir que *is* es el verbo principal que sigue a *the man*, de acuerdo con la diferencia de tono y entonación de los dos *is*.

Los propósitos comunicativos se pueden percibir a través de la entonación de los balbuceos y lloriqueos de los bebés. Loewy (1995: 65) insiste en que los adultos que desean consolar a los bebés pueden cantar en la tonalidad y el modelado infantiles, con lo que se puede reducir la angustia de los niños. El uso de tambores para animar el ritmo interno también es útil. Además, según la citada investigadora (1995: 67), las primeras comunicaciones de un bebé se incorporan con los llantos, los cuales terminan cuando las necesidades del niño están cumplidas, y esto construye una base para la interacción social con sus compañeros.

Crystal (1986: 174-176) plantea en su libro que en la etapa prelingüística los bebés ya imitan los suprasegmentos de los adultos para satisfacer sus deseos y dar paso a la adquisición de los elementos segmentales. Por ejemplo, según Philip Dale (1972: 134-146), cuando a un bebé se le dice *no*, no es que entienda el significado de la palabra, sino que responde a las emociones implícitas en la entonación; de hecho, esto afirma también que los seres humanos desarrollan la capacidad musical en primer lugar, pues esta incluye el ritmo, la melodía y la entonación como hemos mencionado, en vez de la capacidad lingüística.

Moriya (1988: 23) afirma que los estudiantes asiáticos hacen un peor desempeño en la pronunciación en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua. Ellos cometen errores especialmente en la elisión, la vinculación, la asimilación, el ritmo y la entonación, que son unos componentes indispensables para los hablantes nativos. En consecuencia, se da gran importancia al hecho de que los estudiantes asiáticos apliquen música en el proceso de estudio de una segunda lengua para practicar la pronunciación como un nativo.

Se considera que los hombres primitivos y su lengua es el punto de partida común del lenguaje y la música. Tal como indica Fonseca (1999: 13), las capacidades musicales y lingüísticas parten de un origen común, que es el sonido, y la finalidad última es la comunicación. Por un lado, con el desarrollo de la sociedad, la música se convierte en una explicación y expresión abierta, dinámica y emocional, que es un sistema semiótico con melodía y armonía; por otro, el lenguaje se desarrolla en dicho sistema con características fonológicas lineadas y significados claros, cuya estructura está habitualmente aceptada por la gente. Con el transcurso del tiempo, el lenguaje y la música divergen en forma y función, pero el parentesco entre los dos está siempre ahí.

4.1.2.2. Similitudes y diferencias entre lenguaje y música

Con todo lo mencionado arriba, se puede observar que el lenguaje y la música son dos capacidades básicas de los seres humanos, pues seguramente coinciden en unas características similares y mantienen ciertas diferencias entre sí. Varios estudios realizados en los años pasados se han concentrado en la relación entre la discriminación de tono y los logros en el aprendizaje de una segunda lengua. Ahora pues, echemos un vistazo a lo que dicen los antecedentes respecto a esto.

4.1.2.2.1. Similitudes

En el libro de Punset (2005: 203) se cita la teoría de un profesor de Anatomía y Biología Humana, Phillip V. Tobias, quien afirma que tanto en el lenguaje como en la música subyacen componentes genéticos.

Sloboda (1985: 17) expone otras semejanzas entre lenguaje y música. Para empezar, son capacidades específicas de los seres humanos, que estos adquieren inconscientemente en su más tierna infancia; igualmente, Vaneechoutte y Skoyles (1998:95) sugieren que los niños nacen con la capacidad de distinguir la entonación e imitar el sonido natural. Además, las formas de expresión son las mismas: vocal, gestual y escrita. En tercer lugar, ambos han sido elementos de transmisión cultural, de manera que cada cultura posee su propia lengua y música, que se ha transmitido generación tras generación; de igual modo, afectan al entendimiento de una cultura nueva. Y, por último, el lenguaje engloba esencialmente tres componentes: fonología, sintaxis y semántica, los cuales comparte con la música.

Ficth (2006: 196) ha planteado ideas similares sobre este último punto, cuyo pensamiento se puede resumir en lo siguiente:

Tabla 23. Similitudes entre el lenguaje y la música

	Lenguaje	Música
Estructura jerárquica	Sintaxis	Armonía
Vocabulario	Palabras	Acordes e intervalos
Propiedades de la tonalidad	Inflexión	Timbre
Registro temporal	Prosodia	Ritmo

Asimismo, Steven Pinker (1997: 529) afirma en su libro que tanto la música como el lenguaje comparten una Gramática Universal. Ambos autores sostienen que los dos muestran un sistema estructural superficial y profundo, y se corresponden entre sí también profundamente.

Según Marín (1982: 470), la descodificación del mensaje y la transmisión del contenido emocional y la semántica dependen de la entonación, del contorno melódico, de los acentos, de los cambios en la intensidad y en la velocidad de la forma de expresión.

Resumimos ahora las características comunes del lenguaje y la música: los estudios han demostrado que la lengua y la música realizan funciones sociales, es decir, expresan sentimientos y transmiten mensajes. Ambos tienen el sonido como canal de comunicación; concretamente, con el tono, la duración y la intensidad se transmiten

informaciones distintas, de forma tal que las subidas y bajadas de la entonación corresponden a las altas y bajas en la melodía. El lenguaje incluye fonología, sintaxis y semántica; por la misma razón, la música se compone de tonos, reglas y significado, pudiéndose hablar de fonología musical, sintaxis musical y semántica musical.

Tanto el lenguaje como la música se restringen a una región o a una nación. Mejor dicho, los lingüistas diferencian disparidades geográficas del lenguaje por términos como idioma, rama, lengua sagrada, lengua regional, dialecto, sub-dialecto, jerga, etcétera. Del mismo modo, la gente de distintos países, naciones y regiones aplica variadas expresiones mediante diversos instrumentos para crear su música preferida. La música se convierte en algo rico y colorido debido a los cambios de tiempo y espacio.

La interpretación de ambas sirve para poner en marcha otras capacidades humanas. Por ejemplo, a la hora de cantar, la memoria se pone en funcionamiento, ya que siempre somos capaces de recordar una canción o parte de ella. Además, cuando hablamos, la emisión del mensaje la realizamos con gestos faciales o movimientos de manos y cuerpo.

Para terminar, tanto el lenguaje como la música tienen características descriptivas y generacionales que son un reflejo del mundo objetivo. Combinamos los sonidos con imágenes en nuestra mente para formar un objeto completo, con lo cual podemos describir o imitar cosas en la naturaleza, como el trueno de la primavera, nubes, montañas, flores, prados, noches serenas, o hasta un paisaje invernal cubierto de nieve. Todo lo que nuestros ojos pueden admirar podemos apreciarlo en el lenguaje y en la música gracias a la sinestesia causada por ellos en nuestro cerebro. A pesar de que la reproducción es diferente a la pintura, sigue mostrando el magnífico paisaje que tenemos ante nosotros. Dicho de otra forma, tanto el lenguaje como la música mantienen una belleza mundial. El sistema de la lengua actual no solo es la consecuencia de la adaptación a la función comunicativa, sino que es el resultado del ajuste a la función estética, igual que la música.

4.1.2.2.2. Diferencias

Las definiciones de lenguaje y música son claramente distintas. Según Marín (1982: 470-471): «el lenguaje es en gran medida un sistema simbólico referencial que representa nuestro conocimiento del mundo, mientras nuestras palabras son símbolos que existen no solamente como entidades fonológicas sino como representantes de sus referentes», y «la música es un sistema de comunicación en el que cada pieza de música consiste en unos cuantos elementos no referenciales que se combinan de acuerdo con reglas sintácticas y estilísticas establecidas de armonía, melodía, timbre, ritmo o forma musical». Por lo cual, mientras las palabras son representativas de su referente, los sonidos que componen la música no son elementos referenciales.

Pinker (1997: 529) señala otra diferencia entre lenguaje y música: todas las personas son capaces de hablar si no tienen problemas neurológicos y entender una lengua, la lengua materna, pero con la música no pasa lo mismo, pues no todo el mundo es capaz de tocar un instrumento o entonar una melodía.

Aunque decimos que tanto el lenguaje como la música pueden transmitir información, el primero puede emitir significados ilimitados, mientras que la música no es capaz de ello. Con el contenido del habla se manifiesta la intención del interlocutor; en cuanto a la música, los oyentes no necesitan inferir necesariamente los pensamientos e intenciones del compositor o el músico.

Asimismo, Giménez (2003: 14) indica que la competencia lingüística y la competencia musical parecen ser innatas, pero la primera se logra cotidianamente y se desarrolla de manera natural, mientras que la segunda, como no posee un uso universal diario, debe estimularse mediante una educación musical específica; si no se mantiene este estímulo, tiende a desaparecer.

Mientras que un idioma puede ser traducido completamente a otro diferente, no es posible traducir la música, pues no tiene sonido de transferencia. Las expresiones emocionales son una parte central de la música, pero no siempre del lenguaje.

En cuanto a diferentes estilos de música, estos varían según la cultura, la región, la historia, entre otros factores. Cada estilo tiene su velocidad, es decir, las reglas de los

estilos musicales cambian la velocidad de la música, pero la gramática de un idioma no tiene la misma influencia sobre la lengua.

Mientras que la estructura temporal y la organización rítmica juegan un papel fundamental tanto en la música como en el lenguaje, la métrica es específica según la pieza musical, y la estructura suprasegmental prosódica del lenguaje es menos específica y más variable.

Otra diferencia es que la expresión del lenguaje es concreta, mientras que la expresión musical es abstracta. Por ejemplo, cuando decimos *manzana*, en nuestra mente aparece la forma de esta fruta, pero cuando escuchamos un trozo de música, cada particular percibe una información diferente, agradable o melancólica, luminosa u oscura, dependiendo de factores tan diversos como el estado de ánimo, el sexo, la edad, etc.

Por último, otras diferencias que apunta Pinker (1997: 529) entre lenguaje y música son las siguientes:

- 1) La diferencia musical entre distintas culturas y períodos de tiempo es notable, mientras que los cambios del lenguaje no son tan acusados.
- 2) Se puede expresar emociones concretas y describir sentidos con el lenguaje, pero la música solo transmite emociones sin forma y no es capaz de explicar significados.

4.1.3. Música, lenguaje y cerebro

La neuropsicología cognitiva es un tema que trata las funciones cerebrales; según ella, el cerebro está compuesto por hemisferio izquierdo y derecho. El primero principalmente procesa el habla, el pensamiento lógico abstracto y el pensamiento convergente, que se encarga del lenguaje humano y que también está a cargo de capacidades tales como leer, escribir, calcular, clasificar, deducir y memorizar, entre otras. Mientras, el hemisferio derecho se relaciona con la apariencia y el pensamiento específico y divergente, que destaca las capacidades de percepción de vitalidad, memoria de imagen, comprensión de las relaciones espaciales, identificación de la

geometría, la imaginación, la imitación, la música, el ritmo, la danza, el arte, la emoción, etcétera.

Robert Zatorre (2003: 198) afirma que la especialización de los hemisferios es previa al desarrollo de las habilidades lingüísticas. En el hemisferio izquierdo se ubican el lenguaje, la escritura, la lectura y el control de la mano derecha; por otro lado, en el hemisferio derecho se perciben sonidos, la memoria de melodías y el control de la mano izquierda.

Sin embargo, de acuerdo con investigadores posteriores, la división de las funciones de los dos hemisferios no es absoluta, sino que estos están interrelacionados y son complementarios entre sí. Stephen Krashen (1981: 78-79) apunta la participación del hemisferio derecho en las primeras fases del aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual evidencia la interconexión entre ambos hemisferios en la capacidad lingüística. De ahí se puede subrayar la importancia de la música en el aprendizaje de una lengua, ya que, al igual que la adquisición de la lengua materna, se empieza a procesar en el hemisferio derecho.

Don Campbell (1998: 203) manifiesta que, al escuchar música, se puede activar ambos hemisferios. Es decir, el ritmo, la música y el movimiento crean un vínculo entre el hemisferio derecho, que está procesando música y ritmo, y el hemisferio izquierdo, que está percibiendo información verbal al mismo tiempo. La música es demasiado compleja para ser puesta en tan solo un lado del cerebro.

Así que podemos tomar las canciones como texto o discurso, una combinación de música y lenguaje. Según Storr (1992: 35), tanto en la poesía como en las canciones, al unirse palabras y emociones, ambos hemisferios se ponen en funcionamiento. Por un lado, la capacidad lingüística apoya el uso del lenguaje para expresar nuestros pensamientos; por otro lado, la capacidad musical apela a nuestras emociones interiores para expresar sentimientos. Por ello, la capacidad musical y la lingüística, a pesar de estar localizadas en diferentes partes del cerebro, necesitan una comunicación completa.

Michael Kelly y Caroline Palmer (1992: 539) han realizado investigaciones sobre la entonación de canciones y han llegado a ciertas conclusiones sobre la tendencia natural de la música hacia el lenguaje: «Songs exaggerate important stress and duration

elements, and amplify normal vocal contours in speech; in this way, music emulates the way caregivers speak to their children, or mothers, which has been shown to increase their understanding and acquisition of language». Es decir, con la música se estimula el entendimiento y la adquisición de una lengua nueva. Es necesario experimentar con la música, la danza y el canto, y aplicarlos al aprendizaje de idiomas.

También afirman que la división por compases de la mayoría de las canciones coincide con los fundamentos lingüísticos, tales como la alteración de binarios o sílabas tónicas y átonas. Esta coincidencia facilita la memorización de palabras y frases cuando uno está cantando. Por otra parte, estudios sobre la composición y actuación musical demuestran que estas ayudan a la comprensión de la prosodia lingüística, ya que al integrar las letras y el ritmo se contribuye a la memorización de la canción entera.

En su trabajo nos proporciona un ejemplo: el himno nacional de Estados Unidos de América tenía un ritmo distinto en el pasado. La frase «proudly we hailed» solía ser repetida cuatro veces con la misma longitud, pero ahora se alarga la primera nota y se acorta la segunda para que coincida con la tensión silábica. La música cambió para adaptarse a la lengua, al igual que el ajuste de codificación del lenguaje para adecuarse a todo tipo de música.

Se aprecia claramente la importancia de la música durante el aprendizaje de un idioma nuevo, así como la cooperación de los dos hemisferios al procesar música y lenguaje. Se puede decir que, en una clase de idiomas, con la música se activa principalmente el interés de los estudiantes, sobre todo en el caso de los alumnos chinos, los cuales están sujetos a la educación tradicional de China, orientada tan solo a los exámenes.

Leer sin pensar hace que el lado izquierdo del cerebro tenga una mayor tensión. En consecuencia, cuando se trata de estudiar, los estudiantes siempre consideran esto un trabajo pesado. Así que es recomendable que los alumnos aprendan a cantar canciones en la lengua meta; de esta manera, el hemisferio derecho se desarrolla y se aprende más eficientemente el español.

4.1.4. Adquisición de segundas lenguas

4.1.4.1. Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas

Se denomina «adquisición de una segunda lengua» al proceso gradual de desarrollo e incorporación de las características propias de la segunda lengua, que lleva a cabo un individuo mediante técnicas naturales (no académicas) y el cual ya domina una lengua materna o lengua propia.

Stephen Krashen es un experto en el campo de la lingüística, y su teoría de adquisición de segundas lenguas ha tenido y sigue teniendo un gran impacto en todos los ámbitos de la investigación y enseñanza de una segunda lengua desde la década de 1980. Según él (1981), hay dos sistemas independientes en el proceso de apropiación de una segunda lengua: uno adquirido, que se desarrolla de forma similar a la adquisición de la lengua materna en los niños; y otro aprendido, desarrollado conscientemente y casi siempre en situaciones formales.

La adquisición es, por tanto, un proceso automático que se desarrolla a nivel subconsciente, debido a la necesidad de comunicación, sin que exista un esfuerzo consciente ni una situación formal. El aprendizaje, por el contrario, es un proceso consciente, a través del cual los aprendices serán capaces de explicar las reglas gramaticales de la lengua meta.

En el libro de Marta Baralo (1999: 59) se nos ha ofrecido un ejemplo explicando las teorías de Krashen, las diferencias existentes entre el uso oral y el uso escrito de la lengua extranjera, entre el habla espontánea de la conversación informal y la expresión cuidada en el aula. Este modelo pretende dar cuenta de observaciones tan evidentes como el caso de los alumnos que estudian y comprenden las reglas de la lengua objeto, pero no son capaces de comunicarse en ella; y, a la inversa, de alumnos que obtienen malos rendimientos en los exámenes de gramática, pero son eficaces en la comunicación. Así que, como cada uno tiene diferentes talentos, la música puede ayudarlos de alguna manera en su aprendizaje de un idioma extranjero, ya sea a través de la estructura gramatical que emplea una canción, o con expresiones auténticas.

Es decir, de acuerdo con las teorías de Krashen, el dominio de una lengua no es solo la consecuencia de formación de las destrezas lingüísticas o estudios de las reglas gramaticales de la lengua meta, sino que es el resultado obtenido tras una comunicación diaria. Así que se necesita un *input* abundante y razonable. Como el español es un idioma sin ningún tipo de relación con la lengua china, la mayoría de los estudiantes chinos que aprenden este idioma lo estudian en un ambiente lleno de su lengua materna. Resulta entonces que la lengua materna afecta mucho a la adquisición del español, y también causa el fenómeno llamado «español callado». Sin embargo, al mismo tiempo, los estudiantes son curiosos y son capaces de imitar, por lo cual, desde un punto de vista didáctico, los profesores deben crear más oportunidades para la adquisición de la lengua meta de los estudiantes.

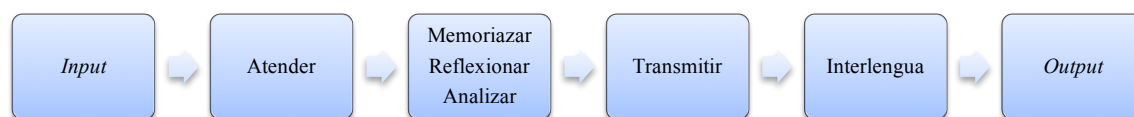
Según las teorías de adquisición de una segunda lengua, la abundancia de *input* es muy importante, y debe estar presente de forma natural y amplia. Por lo tanto, durante la enseñanza del español, los profesores deberán ofrecer más oportunidades para leer, escuchar y apreciar, y no limitarse a los manuales físicos. De ahí que el *input* de la música española sea muy importante para el aprendizaje de español.

4.1.4.2. Psicología cognitiva y adquisición de segundas lenguas

Según Jiang, Zukang (1999: 132), profesor e investigador en el área de lingüística aplicada, durante el proceso de adquisición de una segunda lengua la vía más básica es el entendimiento del *input* de la lengua meta, o sea, un *input* concebible es el factor inevitable sobre la adquisición de idiomas.

Además, según Skehan (1998: 201), una forma que aparece más repetidamente llama más la atención. A través de la solución de elementos del *input* concebible se produce la interlengua, y finalmente forma las expresiones de la segunda lengua, que consiste en el *output* de la segunda lengua. Entre *input* y *output*, las actividades cerebrales tienen que atender, memorizar, reflexionar, analizar, transmitir y producir inter-lengua, etcétera. Para resumir este pensamiento, tenemos la siguiente figura:

Figura 4. Actividades cerebrales desde *input* hasta *output*



Tal como se muestra arriba, podemos encontrar que la música, sobre todo las canciones, en general tienen unas estrofas de repetición que, según Skehan, suponen la mejor forma de adquirir una lengua nueva. De igual modo, con la música se puede producir un ambiente pleno de lengua meta, para que los aprendices experimenten la situación y perciban la lengua sin ser conscientes de que están aprendiendo.

4.2. Antecedentes

Hace muchos siglos ya existía la teoría de que el lenguaje tiene su origen en la capacidad de cantar, algo de lo que ya hemos hablado en la parte de relación entre música y lenguaje. Más tarde, los investigadores se concentraron en esta área y han logrado gran éxito en sus investigaciones. Destacan las siguientes:

Fred Lerdahl y Ray S. Jackendoff (1983: 102) mencionan en su libro *A Generative Theory of Tonal Music* que la percepción de la música es natural, igual que la del lenguaje, por lo que la sensación musical se apoya en las soluciones de la información verbal, y la recepción del lenguaje ayuda en el entendimiento de la música.

Krashen (1981: 28) indica que la repetición de una canción activa la adquisición de una segunda lengua. Murphey (1992: 35) comprueba que la música es un factor relajante, que puede cambiar la atmósfera de la clase y que activa el interés de los estudiantes para favorecer la armonía en el grupo.

Además, para Rodríguez López (2005: 806), la música permite el desarrollo de ambos hemisferios cerebrales: el izquierdo especializado en el lenguaje, y el derecho, en la melodía, con lo cual se facilita la concentración integral. Igualmente, se desarrollan las inteligencias múltiples, especialmente la interpersonal, la intrapersonal, la musical y la verbal.

Kritin Lems (2001, 1), en su artículo *Using music in the adult ESL classroom*, indica que la música ayuda en la mejora de la comprensión auditiva, la comprensión

lectora, la expresión oral y la expresión escrita durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Del mismo modo, afirma que aumenta el vocabulario de los aprendices y que ahonda en el conocimiento cultural. Esto se debe a que, cuando aprendemos una canción, nuestra atención se centra en la letra, que es popular y útil, y facilita la memorización de la misma. Por otro lado, el interés en las letras también ayuda a los aprendices en la tarea de corregir su pronunciación y, al mismo tiempo, al comprender la canción, se trabaja la capacidad de leer y de experimentar el trasfondo cultural.

Carmen Fonseca Mora (2000: 147) señala en su artículo *Foreign Language Acquisition and Melody Singing* que la música favorece la adquisición de una segunda lengua. La lingüística define el lenguaje como un instrumento para comunicar la interacción verbal, y ahí se observa la similitud entre lenguaje y música. En este artículo nos pone un ejemplo: los investigadores cuentan una misma historia en francés y en ruso, y hacen que la escuchen dos grupos de bebés de dos meses y de cuatro días. Cada grupo de bebés puede reconocer su lengua materna; aunque no conocen las palabras, están familiarizados con la melodía y el ritmo del habla; de hecho, perciben el cuento como algo similar a la música: sin significado, pero con una melodía de bajos y altos.

Describimos ahora otro fenómeno parecido: cuando los bebés están cantando junto a sus madres, son capaces de repetir una pronunciación semejante, a pesar de entender o no el sentido de las palabras. De igual modo, tenemos una larga memoria musical, ya que casi todos podemos recordar las canciones que aprendimos durante la infancia.

Basándose en estas teorías, Mora (2000: 149) plantea la metodología de *Melody Singing* para la enseñanza de idiomas extranjeros, a fin de obtener unos resultados positivos durante esta.

Así como señala Martínez Sallés (2002: 4-5), con la música se puede crear en el aula un ambiente lúdico, seguro y relajado que permite a los estudiantes desinhibirse, adquirir confianza y, gracias a ello, conocerse lo suficiente para perder el miedo a equivocarse. También ayuda a cohesionar el grupo y a crear señas de identidad común, lo que, por supuesto, motiva a los alumnos a la hora de aprender el idioma.

De igual modo, con las canciones, los estudiantes pueden aprender a pronunciar, a fijar estructuras gramaticales, a reflexionar sobre la sociedad, la historia o la

humanidad, a desarrollar destrezas, a ampliar vocabulario; pueden también tomar conciencia de las variedades de la lengua, desarrollar su competencia intercultural unida por la música, fomentar su creatividad y su sentido rítmico (Llorente, 2009: 74).

Por su parte, Rosario Ruiz García (2005: 1) afirma que la música y las canciones se utilizaban, y aún se siguen utilizando, como un premio o un mero pasatiempo, un mecanismo para procurar la distensión del grupo en sesiones demasiado largas, clases previas a las vacaciones, etcétera.

En China también han surgido muchas observaciones en este ámbito y se han puesto en práctica, aunque casi todas están focalizadas en la enseñanza del inglés. No obstante, al estudiar lo planteado, encontramos que sí hay ciertos puntos que pueden resultar útiles. Aquí nos gustaría enumerar unos ejemplos con éxito sobre la enseñanza del inglés con música en China.

La East China Normal University es la primera que introduce música no solo en las clases sino también en los materiales físicos. Han publicado un manual para la comprensión auditiva, con el nombre *Step by Step*, en el cual se emplean canciones con letras pareadas para practicar la comprensión auditiva y la expresión oral de los estudiantes. Este método ha ocasionado un gran impacto en el aprendizaje de inglés en China.

Más adelante, unos profesores de esta misma universidad redactaron otro manual para la clase auditiva, llamado *Focus Listening*. En cada tomo aparecen de tres a cinco canciones con puntuaciones y vídeos que han sido especialmente diseñados para la enseñanza; no obstante, la forma de trabajar con las canciones sigue siendo la tradicional: rellenar los huecos.

En abril del año 1999, un nuevo manual, el *New College English*, se llevó a las clases de la Universidad de Zhejiang. Esta fue la primera vez que se introdujo música en otras clases aparte de en la auditiva, lo cual significó un nuevo comienzo en la enseñanza del inglés mediante música.

En 2004, la misma editorial publicó otro material, *New Horizon*, el cual profundiza en el uso de la música. Además, se han añadido canciones de estilos y temas diferentes

con el fin de extender el área del aprendizaje con música, a través del cual se están obteniendo muchos logros.

En los últimos años están viendo la luz muchos materiales en este sentido, que cuentan con canciones inglesas, vídeos musicales, etcétera, así como manuales visuales relacionados con la música con el fin de aumentar el interés del alumnado. Dichos manuales son muy populares y han alcanzado altos índices de ventas. Podemos decir, en conclusión, que la enseñanza mediante música tiene cada día más fama entre los estudiantes chinos, y que se está consolidando. Por lo tanto, confiamos en que la música en la enseñanza del español en China también logrará grandes éxitos si es aplicada apropiadamente.

4.3. Valor de la música y las canciones

4.3.1. Valor general

Sebastián Pérez (2012: 1), en el principio de su libro *Ocho motivos para vivir con música*, plantea una pregunta, que es también un hecho: ¿por qué existe música en todos los lugares donde el hombre ha desarrollado una cultura o donde han existido civilizaciones avanzadas? Es de sentido común que todos los países tengan un himno nacional, aunque algunos de ellos no tengan letra. Cabe preguntarse por qué siempre hay que tener una canción para representar al país o a la nación.

Hay tanta música en el mundo que es razonable pensar que esta, junto con otras características netamente humanas como el lenguaje o la mística, es un rasgo característico relevante del ser humano. Pues bien, las respuestas a las preguntas anteriores las estudiamos en esta parte y tienen que ver con la importancia de la música, la cual, como una emoción viva del arte, provoca una apelación muy fuerte que a menudo produce un impacto potencial en nuestra mente, y también modela y funde nuestros sentimientos. El valor de las canciones es inconmensurable. A continuación, vamos a explicar este hecho desde dos perspectivas distintas: la de la nación y la del individuo.

A lo largo del desarrollo y la prosperidad de la historia de la cultura humana, la música y las canciones han dejado su huella en todas las épocas, funcionando como un registro de la cultura de la sociedad temporal. Los poemas y las canciones populares se cantaban generalmente en los días festivos, ceremonias de la corte, o en ritos de sacrificio a los dioses. Se puede decir que las canciones son cronistas de la tradición.

Por otra parte, la historia de la música y las canciones representa el desarrollo de la sociedad humana. Las canciones antiguas pueden difundirse hasta ahora no solo porque estaban inspirada por aquella época, sino también porque la gente actual puede experimentarlas y aceptarlas. Es decir, la música y las canciones son una herencia incomparable de la antigüedad.

Pérez nos da un ejemplo en su libro (2012: 16) para comprobar los poderes de la música, que son el de conectar, transmitir y comunicar. En algunas tribus africanas, como por ejemplo los Venda del norte de Sudáfrica o los Nsenga de Zambia, lo más importante de su música es que tiene el poder de reunir a los individuos de la tribu en hermandad. Para ellos, la música implica la presencia del hombre.

En cuanto a la influencia de las canciones para cada persona, Xian Xinghai, compositor de la gran canción *Concierto del río Amarillo*, que expresa el destino de la nación frente a los invasores, dijo una vez que «la música es la mayor alegría, el aire fresco en la vida y es edificante horno del carácter» (Li, 2014:39).

Efectivamente, la melodía y el cambio del ritmo de la música aportan sentimientos insustituibles. La variedad de música en la vida cotidiana influye en nuestra moral, voluntad, carácter y sentimientos sin que nos demos cuenta. Las diferentes emociones que mostramos después de escuchar distintos tipos de música son los mejores ejemplos de esto. Todos nosotros, en algún momento, hemos tenido la experiencia de ir más allá de la propia música al escucharla. Son momentos en los que el tiempo desaparece, el espacio se disipa y las preocupaciones cotidianas se disuelven ante la presencia de la belleza. Por lo tanto, se puede concluir al respecto que la música influye primeramente en nuestra mente, que es capaz de recrear ese mundo de belleza y luminosidad.

En segundo lugar, la inteligencia se desarrolla al escuchar la música. Para tocar un instrumento musical hay que mover los diez dedos bajo el mando del cerebro y, al

mismo tiempo, la oreja también debe esforzarse para ver si corresponde con la partitura. Por otro lado, al escuchar música, imaginamos la ilusión que se nos ha aparecido inconscientemente. Además, en actividades musicales como la danza, a través de los actos coordinados de las manos y de los pies se desarrollan ambos lados del cerebro. Por todo esto, cabe decir sin duda alguna que la música influye en el organismo y en el comportamiento humano.

En tercer lugar, la música es un adorno de la vida real porque existe en cada rincón de la vida cotidiana, especialmente en la actualidad. Cuando uno pasea por la calle y oye una bonita música que sale de una tienda, sin duda se pone de buen humor. Así, la música se ha convertido en una parte indispensable de la vida. No podemos imaginar que la música pueda desaparecer, pues el silencio nos llenaría de tristeza y aburrimiento.

Dicho de otra manera, también se pueden resumir los valores de la música en los siguientes aspectos:

- Primero, **el valor estético**. Es decir, a través del acto de escuchar música o de apreciar actuaciones musicales, se emocionará nuestro sentimiento. Al escucharla, se experimenta plenamente la belleza que contiene cada forma de expresión musical, se atrae la atención por el mundo que la música crea. Se produce una resonancia emocional muy fuerte en nuestra mente, así como una purificación de nuestro corazón, una sabiduría inspirada. Se hacen complementarias la inteligencia y la emoción. Sin duda es muy favorable para los oyentes formar actitudes optimistas y gustos estéticos y sanos hacia su vida.
- Segundo, **el valor creativo**. Según Marie (1998: 143), la creatividad puede ser desarrollada desde el principio de nuestras vidas; además, puede ser estimulada y guiada a través de diferentes campos, especialmente a través de uno que se considera el más importante de todos: la música. Al escuchar música o apreciar actuaciones musicales, se activa la creatividad del individuo y su deseo de expresarse. Durante este proceso, se desarrollan nuestra imaginación y pensamiento creativo.
- Tercero, **el valor comunicativo**. En la mayoría de las circunstancias, las expresiones musicales son actividades por grupos; por ejemplo, el canto

conjunto, el coro, el cuarteto y las actuaciones de canto y danza son actividades cooperativas. Mediante ellas se produce una comunicación interpersonal a través de la música, con lo cual se ayuda a desarrollar el sentido del respeto mutuo y el espíritu de cooperación por grupos.

- Cuarto, **el valor de transmisión cultural**. Como hemos dicho antes, la música es un portador significativo de cultura humana, además de ser patrimonio histórico y sustancia de la sabiduría de la humanidad. Escuchar música en la lengua materna ayudará a profundizar los conocimientos y amar a nuestra propia cultura, mientras que, al escuchar música extranjera, se amplía nuestra visión estética y se promueve nuestro respeto y comprensión sobre diversas culturas.

En resumen, el valor de la música es inconmensurable. Es un lenguaje natural sin fronteras entre distintas naciones, que atraviesa el tiempo y el espacio, que reúne a todo el mundo y que proporciona un alimento espiritual indispensable. La música también es un recurso cultural intangible de la humanidad, cuyo intercambio supone una intercomunicación de culturas distintas.

En otras palabras, como dice Pérez (2012: 101-126), la música actúa en áreas muy variadas y sirve para lograr cosas tales como despertar un sentimiento estético o ético, ayudar a la concentración e imaginación o comenzar el día con energía. La música es una herramienta única para una formación integral.

4.3.2. Valor didáctico

Según Cassany (1994: 406-409) «escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta [...] además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores [...]».

En la parte anterior ya hemos comentado la importancia de las canciones en la vida; ahora vamos a explicar su importancia en el proceso de enseñanza de una lengua

extranjera. Con lo expuesto por Cassany se puede lograr la siguiente información que vamos a resumir en una serie de puntos a tener en cuenta.

Primero, hablamos sobre el lenguaje que se utiliza en las canciones. Una de las características más sobresalientes de los manuales del método comunicativo consiste en el uso de la lengua auténtica de la vida real. Las canciones son, de hecho, un reflejo perfecto de la lengua hablada en la calle, dado que son escritas por cantantes nativos y para el público nativo, el cual está en posición de entender claramente el mensaje que se quiere transmitir. Además, generalmente, las canciones son textos cortos con estructuras sencillas y describen un tema concreto, por lo que son fáciles de entender. Por ejemplo, por el hecho de que las canciones inglesas son muy populares en todo el mundo, podemos oírlas en la calle, en el supermercado, en el restaurante, en la televisión, etcétera; y solo por esto ya más o menos tenemos un contacto con este idioma, el inglés, así que tenemos cierto conocimiento de varias palabras básicas del inglés porque aparecen con más frecuencia en las canciones.

Segundo, teniendo en cuenta los principios metodológicos del enfoque comunicativo, sabemos que este método está centrado en los alumnos. Tomando esto en consideración, el uso de la música en el aula podrá tener las siguientes funciones: estimular los intereses de los estudiantes, fortalecer su memoria, aumentar la autonomía en el aprendizaje y la confianza en uno mismo.

En la presentación del libro *Tareas que suenan bien* (Martínez Sallés, 2002: 3), se dice que la mayoría de los especialistas coincide en admitir que las canciones son un recurso motivador de primer orden cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera. Desde niños hasta adultos, las canciones tienen una fuerza extraordinaria entre las personas. Puesto que a nadie se le obliga a escuchar música y canciones, cada uno lo hace porque así lo desea y, mientras tanto, logra acercarse al idioma.

La música siempre ha sido reconocida como una de las formas artísticas más efectivas a la hora de inspirar emociones. tan pronto como una emoción está activada, motivará nuestro deseo de aprender. Con una mente activa y positiva, es más probable que los estudiantes se centren y que mejore su capacidad de pensar y reflexionar.

De acuerdo con lo que dice Gil Toresano (2001: 40), con el empleo de la música en clase se puede sacar provecho de este mecanismo mental y aparentemente innato de ejercitación y memorización de la lengua (aquí se refiere a la repetición de estrofas). Es decir, memorizar el vocabulario o la gramática que incluye una canción es más fácil que simplemente aprenderlos de memoria. Mejor dicho, la música y las canciones nos ayudan en la memorización del lenguaje. Asimismo, los expertos señalan que el aprendizaje memorístico no es tan seguro, ya que, pasado un tiempo, se olvidará. No es difícil entender el hecho de que, a causa del ritmo, el cambio de velocidad y la repetición de fragmentos, los aprendices aprenden el vocabulario y las estructuras gramaticales de forma más rápida y los recuerdan por más tiempo.

Según Griffée (1992: 8), las canciones nos dan el respaldo que necesitamos para sentir seguridad, mientras que al mismo tiempo proveen de un soporte interno para facilitar una tarea. Es decir, al escuchar la música, los estudiantes relajan su mente y perciben el mensaje de las canciones sin darse cuenta. Aprender un idioma es ciertamente pesado y aburrido, pero con el empleo de canciones en el aula se puede fomentar la afición a esa nueva lengua. Además, la repetición de canciones es algo que, generalmente, se puede obtener sin mucha dificultad. Así que, en cierta manera, el empleo de la música en clase de un idioma extranjero aumenta la confianza de los estudiantes en sí mismos.

En tercer lugar, nos encontramos con el valor más evidente y más directo. Coronado González y J. García González (1994: 227) opinan que «cantar la canción es un buen ejercicio, no solo por motivos psicológicos, sino también porque se memorizan cadenas de palabras completamente correctas sin gran esfuerzo, teniendo un tiempo limitado para producirlas». Con las canciones se puede desarrollar perfectamente la competencia lingüística de los alumnos.

La canción, ante todo, es un texto oral, con el cual los aprendices pueden ampliar su vocabulario, incluso memorizar fácilmente las palabras más repetidas, así como repasar vocabulario ya controlado. Aunque se trate de un pequeño texto, contiene frases completas que están formadas según reglas gramaticales que los alumnos no pueden ignorar. Podemos señalar que muchas canciones sirven para el estudio de la utilización

de los tiempos verbales, sistemas de concordancias, usos gramaticales, adjetivación (por ejemplo, *Ojalá que llueva café* para trabajar el subjuntivo)...

Al escuchar una canción, se aprecia también la entonación y el acento del cantante, lo cual es una buena manera de aprender la entonación de los nativos. Asimismo, cuando se canta la canción, se puede practicar la pronunciación de las palabras y compararla con la del cantante; de esta forma, los estudiantes pueden darse cuenta de los fallos que cometen. Escuchar música de diferentes países hispanohablantes es una buena manera de conocer las variantes del castellano. En este caso juega un papel importante la procedencia geográfica del cantante.

En su trabajo, Badih Akhrif (2010: 13) indica que en las letras de las canciones podemos encontrar un sinfín de recursos expresivos, como metáforas, comparaciones, juegos de palabras, hipérboles, personificaciones y otras figuras estilísticas (tal como vemos en la letra de *Crisis* de Joaquín Sabina, entre otras). Del mismo modo, opina Ruíz García (2005: 3) que la canción, como la literatura, permite trabajar diversos aspectos de la lengua, tales como metáforas, ironías y juegos de palabras. O sea, la música es una ejemplificación de diferentes estilos literarios.

En cuarto lugar, como otro punto añadido a su valor lingüístico, el hecho de aprender con canciones puede integrar y mejorar las cuatro destrezas de los estudiantes, las cuales son expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Debe eliminarse la concepción general de muchos docentes de que la música ayuda solamente a la destreza auditiva: escuchar la canción y cantarla es un proceso íntegro de progreso en las cuatro destrezas, puesto que los estudiantes pueden leer el texto de la canción, escuchar y hablar sobre las instrucciones dadas por el profesor, escribir su opinión sobre el contenido, etcétera. Más adelante vamos a presentar una batería de actividades que se pueden realizar con música; es hora de abandonar la creencia de que esta es un recurso ideal exclusivamente para el desarrollo de la capacidad auditiva.

En quinto lugar, las canciones también pueden ofrecer conocimientos culturales, sociales e históricos. Como expone Mata Barreiro (1990: 159), «la audición de una canción desencadena en el alumno y en nosotros, profesores, sensaciones y reacciones

diferentes. La comunicación entre culturas introduce una situación pedagógica generadora de enriquecimiento mutuo». Es una forma provechosa para desarrollar las competencias sociolingüísticas y discursivas.

Por su parte, Silvia Betti (2004: 1) señala que la canción representa no solamente un lenguaje universal, sino también el período histórico y la sociedad de la cual es expresión. El texto de las canciones generalmente revela una época particular o un evento histórico que nos facilita conocer la situación del mundo de nuestro alrededor. Por ejemplo, al encontrarse con una calamidad natural, siempre hay canciones que nos hacen recordar a los muertos. Respecto a las canciones románticas, habitualmente se trata de un amor dulce o amargo. Dicho de otro modo, las canciones no existen aisladas, sino que evidencian los diferentes aspectos de nuestra vida. Así que aprender un idioma con canciones es una forma graciosa de acercarse a la cultura del país.

En sexto y último lugar, consideramos que no se puede ignorar el hecho de que la longitud de las canciones es determinada, por lo que es muy favorable para los profesores introducirlas en sus clases. Además, como las canciones no duran más de cinco minutos generalmente, su función en la clase también es variable: puede ser protagonista del contenido que se va a enseñar o puede ser tan solo un componente auxiliar que ayude a explicar algún punto de la clase.

En resumen, el valor de las canciones estriba en que, con ellas, se practica y se potencia, de forma divertida y variada, las destrezas principales de los aprendices, sin olvidar el factor cultural. Por consiguiente, podemos afirmar que las canciones son una herramienta inigualable para la enseñanza de una lengua extranjera.

4.4. Aportaciones de la música y las canciones

La meta principal de aprender una lengua extranjera es poder comunicarse, ya sea por un objetivo académico, por enriquecimiento lingüístico, por necesidades laborales o por gusto, entre otros. Como ya hemos indicado anteriormente, la necesidad de aprendizaje del alumnado es lo esencial durante la enseñanza. Tal como señala Corder (1992: 24), en la enseñanza de una lengua lo principal es el uso del lenguaje como acto

de comunicación entre las personas; es decir, su función social. Para combinar estas ideas, pues, la enseñanza de la lengua meta tiene que cumplir la necesidad comunicativa de los estudiantes. Puesto que las canciones son una buena muestra de la riqueza de la lengua, con ellas podemos alcanzar diversos fines.

En las secciones anteriores ya hemos visto los valores tanto generales como didácticos de la música y las canciones. Con el objetivo de profundizar y detallar sus valores, nos gustaría analizar las aportaciones de la música y las canciones en la clase de ELE desde cuatro ámbitos diferentes:

- **El ámbito lingüístico:** donde se demuestra que el uso de canciones en la enseñanza de lenguas extranjeras es muy útil para desarrollar no solo los distintos niveles lingüísticos y elementos suprasegmentales, sino también las cuatro destrezas fundamentales.
- **El ámbito psicolingüístico:** donde se resumen los efectos terapéuticos de la música y las canciones: favorecer el bienestar, manejar el estrés, aligerar el dolor, expresar sentimientos, mejorar la memoria, facilitar la comunicación y promover programas de rehabilitación física. En este punto intentamos encontrar cómo favorece al estudio de un idioma extranjero.
- **El ámbito sociolingüístico:** donde se analizan las relaciones entre sociedad y lenguaje, que está vivo con continuos cambios; mejor dicho, estudiaremos las variedades y registros actuales que existen en las canciones.
- **El ámbito sociocultural:** donde se demuestra que el uso de canciones también es favorable para introducir contenidos socioculturales, tales como la vida cotidiana, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, etcétera.

Además, en la parte práctica se mostrarán actividades y unidades didácticas basadas en canciones concretas; se pueden encontrar en ellas todas las aportaciones de la música que vamos a mencionar aquí.

4.4.1. Ámbito lingüístico

En esta parte nos interesa sistematizar las aportaciones de la música y de las canciones en los distintos niveles lingüísticos, que contienen aspectos tales como pronunciación, acento, entonación, gramática, léxico, literatura, etcétera.

4.4.1.1. Desarrollo de los niveles lingüísticos

La lingüística es el estudio científico tanto de la estructura de las lenguas naturales como del conocimiento que los hablantes poseen de ellas.

En el siglo XX, Noam Chomsky desarrolla la corriente del generativismo, que entiende la lengua como una consecuencia del procesamiento mental del hablante. Se puede hablar de los siguientes niveles de estudio de la lengua: el fonético-fonológico (fonología y fonética), el morfológico (morfología), el sintáctico (sintaxis), el léxico (lexicología y lexicografía) y el semántico (semántica).

4.4.1.1.1. Desarrollo del nivel fonético-fonológico

La fonética se interesa especialmente por analizar cómo el ser humano produce los diferentes sonidos durante el proceso de habla, es decir, estudia la producción, transmisión y recepción de los sonidos de una lengua. En este sentido, la fonética busca simbologías para representar estos sonidos a fin de hacerlos más fáciles de reconocer. Cada palabra se compone de un conjunto específico de sonidos representados por las letras del abecedario. Entre dichos sonidos, los fonemas son la articulación mínima de un sonido vocálico y consonántico, además de ser también unidades teóricas básicas para estudiar el nivel fónico-fonológico. De hecho, el español está constituido por 24 fonemas, 19 consonánticos y cinco vocálicos, representados por 27 letras.

Por otro lado, la fonología estudia los elementos fónicos desde el punto de vista de su función en el sistema de la comunicación lingüística, o sea, la combinación de los distintos sonidos. También incluye el estudio de los elementos suprasegmentales, tales como ritmo, acento y entonación.

Como sabemos, el español y el chino son dos idiomas con sistemas totalmente distintos, y así lo vemos claramente en su sistema fonético. Por ejemplo, la lengua española posee un ritmo silábico, es decir, cada sílaba tiene la misma duración; el acento establece un contraste entre sílabas prominentes y sílabas no prominentes; con la entonación se puede señalar la modalidad oracional, la información nueva en el discurso y la introducción de matices en el significado del enunciado. Por su parte, los elementos del sistema de sonido del chino, que se basa en el dialecto de Beijing del mandarín, no solo cuentan con las vocales y las consonantes, sino también con un elemento muy importante: el tono, el cual se aplica a cada sílaba.

En cuanto a los elementos suprasegmentales, sabemos que hacen que las palabras adquieran significados diferentes. Como es sabido, el acento o la intensidad de pronunciación puede implicar no solo un cambio de significado, sino también de categoría gramatical, por ejemplo, palabras como *qué* y *que*, *dónde* y *donde*, *cuándo* y *cuando*, etcétera. A veces, el interlocutor hace hincapié en determinadas palabras a través de acentos distintos para que el oyente note su intención. No obstante, son contenidos completamente desconocidos para los estudiantes chinos, porque no existen tales fenómenos en la lengua china.

Al hablar del ritmo, que está vinculado con la velocidad de pronunciación, el del español es mucho más rápido que el del chino. También se transmite información distinta con ritmo lento o inverso. De igual modo, la entonación es un factor indispensable para entender un discurso, como ya hemos explicado antes.

Por añadidura, el español tiene muchas variantes, y cada una de ellas posee su propia entonación o ritmo. A pesar de que podemos encontrar puntos coincidentes con el español estándar, hay que dar a conocer dichas diferencias a los estudiantes.

Tanto en España como en China, en el aprendizaje de ELE, el estudio fonético-fonológico empieza en el primer curso. La diferencia consiste en que dicho estudio se mantiene durante todo el curso en España, mientras que en China solo aparece en las primeras clases. No obstante, la correcta pronunciación y el buen dominio de los elementos suprasegmentales ayuda a los estudiantes a alcanzar una mejor comprensión.

Nuestra propuesta contempla profundizar en los conocimientos fonético-fonológicos mediante el uso de canciones, con el fin de evitar los problemas mencionados, o para que los estudiantes se vayan familiarizando con estos rasgos. Por ejemplo, se pueden escuchar canciones de artistas que vienen de distintos países hispanohablantes a fin de acercarse a los dialectos o variedades del español. Además, las canciones son un buen recurso para aprender los elementos suprasegmentales.

En nuestra investigación, la mayoría de los estudiantes reconoce que escuchar canciones es una buena manera de aprender la pronunciación y entonación del español, y sirve para mejorar la comprensión auditiva. Por otra parte, el análisis de dichos elementos en las canciones sirve como introducción al análisis poético: ya que la música y el poema mantienen una relación inseparable, a través de las canciones se puede tratar aspectos elementales en la poesía como la rima, el ritmo y la entonación. Así pues, les resultará más fácil a los alumnos analizar textos literarios con la ayuda de canciones.

En la parte de prácticas, planteamos utilizar una gran variedad de canciones en las que se verá la presentación de las variantes de español en América. De modo similar, hemos diseñado actividades para acentuar las separaciones silábicas de los sonidos a fin de practicar contenidos en este ámbito.

4.4.1.1.2. Desarrollo del nivel morfológico

La morfología estudia la estructura interna de las palabras, sus partes y sus clases. En este sentido, la morfología cumple tres funciones específicas: clasificar las palabras en distintas clases, tales como sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, etcétera; estudiar las variaciones de sus formas, es decir, procesos como la derivación o la composición de palabras; e integrarse con la sintaxis en una disciplina de estudio conocida como la morfosintaxis.

Los monemas constituyen las partes más pequeñas de una palabra que poseen significado, o sea, el monema es la unidad mínima capaz de expresar un significado gramatical que está presente en todas las palabras. Hay varios tipos de morfemas: los independientes, como pronombres, preposiciones, conjunciones, etcétera; y los

dependientes (por un lado, los derivativos como prefijos, sufijos, interfijos; por otro lado, los flexivos como género, número, persona, modo y tiempo).

Pues bien, nuestra intención es mostrar que, con la utilización de canciones, se introducen más fácilmente los mecanismos para la formación de palabras, al igual que nos permite elaborar glosarios a partir de palabras de las canciones.

4.4.1.1.3. Desarrollo del nivel sintáctico

La sintaxis estudia las combinaciones de las unidades lingüísticas con el fin de formar oraciones. La morfología explica la estructura de las palabras, mientras que la sintaxis describe la formación de sintagmas, oraciones y frases. Ahora bien, las reglas semánticas para las posibles combinaciones de estructuras lingüísticas son limitadas, sin embargo, los mensajes que se pueden transmitir son infinitos.

El uso de canciones es muy conveniente para introducir dichas reglas sintácticas, ya que estas siempre tienen unas frases con estructuras repetidas que a veces pueden ser el contenido principal de gramática en nuestra clase de ELE. Reproducimos a continuación los estribillos de tres canciones como ejemplo:

*Pero a tu lado, Los secretos*²⁰

He muerto y he resucitado.
Con mis cenizas un árbol he plantado,
su fruto ha dado y desde hoy algo ha empezado.
He roto todos mis poemas,
los de tristezas y de penas,
lo he pensado y hoy sin dudar vuelvo a tu lado.

*A dios le pido, Juanes*²¹

Que mis ojos se despierten con la luz de tu mirada
Yo a Dios le pido
Que mi madre no se muera y que mi padre me recuerde
A Dios le pido
Que te quedes a mi lado y que más nunca te me vayas mi vida

²⁰ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=807404>. Fecha de consulta: 14/11/2016.

²¹ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=1631122>. Fecha de consulta: 14/11/2016.

A Dios le pido
Que mi alma no descanse cuando de amarte se trate mi cielo
A Dios le pido

No dudaría, Antonio Flores²²

Si pudiera olvidar todo aquello que fui,
si pudiera borrar todo lo que yo vi,
no dudaría, no dudaría en volver a reír.
Si pudiera explicar las vidas que quité,
si pudiera quemar las armas que usé,
no dudaría, no dudaría en volver a reír.

4.4.1.1.4. Desarrollo del nivel léxico

Léxico es un conjunto de palabras utilizadas en una región específica, o sea, las palabras de un idioma determinado, o incluso de un lenguaje de programación. Por extensión, también se denomina así a los diccionarios que recogen dichas palabras. Según el diccionario de términos de ELE²³, en la didáctica de la lengua, los términos *vocabulario* y *léxico* son equivalentes, aunque en algunas disciplinas lingüísticas se establece una distinción entre ambos términos.

El vocabulario o léxico de un idioma refleja el medio social de sus hablantes porque expresa sus ideas o intereses mediante las palabras. Conocer una lengua implica conocer el léxico, dominar su uso, e incluso las reglas para combinar palabras para poder expresarse correctamente en diversas situaciones sociales.

Las disciplinas que se ocupan del léxico o vocabulario son varias y comprenden la lexicología y la lexicografía. Según el diccionario de la Academia, sus definiciones son las siguientes:

*Lexicología*²⁴: estudio de las unidades léxicas de una lengua y de las relaciones sistemáticas que se establecen entre ellas.

²² Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=700166>. Fecha de consulta: 14/11/2016.

²³ Ideas extraídas de la definición de *vocabulario* según el *Diccionario de Términos de ELE*, disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm. Fecha de consulta: 15/11/2016.

²⁴ Definición extraída del diccionario de la *Real Academia Española*, disponible en la página: <http://dle.rae.es/?id=NDA9idc>. Fecha de consulta: 15/11/2016

*Lexicografía*²⁵: técnica para componer léxicos o diccionarios. Parte de la lingüística que se ocupa de los principios teóricos en que se basa la composición de diccionarios.

Es decir, ambas disciplinas estudian las palabras de una lengua, su organización y sus significados. Para las clases de ELE hay que tener en cuenta ambas disciplinas, pues no solo enseñan a los estudiantes las unidades léxicas como palabras, frases hechas o paremias, locuciones, colocaciones, metáforas, sino que también formulan su capacidad de elaborar listas de palabras según criterios científicos.

Debido a que las canciones son una buena muestra de la lengua, al tratarlas como textos, resultan muy oportunas para introducir palabras nuevas o dichos populares. Algunas canciones de ejemplo: *Sabor de amor*, del grupo Danza Invisible, para aprender vocabulario de la comida; *Quien bien te quiere*, de Esther Blanco Iglesias, que puede tratar la violencia de género; *Bichitos*, de Huecco para hablar de modismos o refranes sobre animales. Transcribimos la letra de *Sabor de amor* para tener una idea:

Sabor de amor, Danza Invisible²⁶

Todo me sabe a ti. Comerte sería un placer,
porque nada me gusta más que tú.
Boca de piñón, bésame con frenesí,
besarte es como comer palomitas de maíz.
Corazón de melón, Venus salida del mar,
del negro de un mejillón, son tus ojos en su punto de sal.
Sabor de amor, tu olor me da hambre,
Si no estás mi amor, puedo ser.
Labios de fresa sabor de amor, pulpa de la fruta de la pasión,
es el sabor de tu amor.
Todo me sabe a ti, comerte sería un placer,
porque nada me gusta más que tú.
Boca de piñón, bésame con frenesí,
besarte es como comer naranjas en agosto y uvas en abril.
Sabor de amor, espuma de mar,
piel de melocotón, orgía de palabras, sabor de amor,
es el sabor de tu amor.

²⁵ Definición extraída del diccionario de la *Real Academia Española*, disponible en la página: <http://dle.rae.es/?id=ND4v8oL>. Fecha de consulta: 15/11/2016

²⁶ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=805653>. Fecha de consulta: 15/11/2016.

4.4.1.1.5. Desarrollo del nivel semántico

La semántica estudia el significado de las palabras y la unión de estos significados para dar sentido a una oración. Al analizar el significado de las palabras, también se tiene que tener en cuenta el contexto, o se puede referir al significado independiente del contexto, es decir de la oración aislada. Con el estudio de la semántica, los estudiantes deben ser capaces de ofrecer definiciones de las palabras de la lengua meta, establecer diferentes tipos de relaciones intuitivas entre los significados de muchas palabras, diferenciar las variaciones contextuales del significado y explicar cómo surgen nuevos significados.

El aprendizaje de la semántica de una nueva lengua ha de desarrollarse de forma gradual, desde el nivel más básico hasta el más avanzado, en el que los estudiantes puedan indicar los diferentes significados de una palabra según el contexto. Como las canciones poseen un lenguaje relativamente sencillo y repetitivo, la adquisición de léxico y su significado resulta más fácil.

En la parte de prácticas, hemos mostrado varias actividades con canciones que tratan de diversos temas, tales como *Si tú no estás*, de Rosana y *Solamente tú*, de Pablo Alborán para tratar el tema amoroso, en las que se puede registrar palabras como *querer*, *amar*, *sueño*, *paraíso*, *risa*, *caricia*, *cielo*, etc.; *Decir amigo*, de Joan Manuel Serrat y *Marta, Sebas y los demás*, de Amaral para tratar el tema de la amistad; sobre problemas sociales, encontramos *Necesito vino*, de Despistaos y *El borracho*, de Maná, que tratan sobre el alcohol; *Besos y porros*, de Joaquín Sabina y *Exiliado en el lavado*, de Estopa, que tratan de la droga; *Niño soldado*, de Ska-P y *Dele a la guerra*, de Gondwana, que tratan de guerra; *Clandestino*, de Manu Chao y *Pobre Juan*, de Maná, que tratan sobre la inmigración; *Mamá tierra*, de Macaco y *Planeta* de Antidoping para hablar del medio ambiente, entre otras.

También pueden servir para practicar el registro de países latinoamericanos canciones como *Latinoamérica*, de Calle 13, *Buscando América*, de Rubén Blades, o de ciudades de España como *Te dejo Madrid*, de Shakira, *Qué bonito es Badalona*, de Joan Manuel Serrat, etc. Existen muchas más canciones para referirse a otros temas que

no podemos enumerar aquí, nos limitamos ahora a presentar dos canciones como ejemplo: la primera, *Carta de amor*, de Juan Luis Guerra, se puede emplear para mostrar a los estudiantes una carta informal; la segunda, *Cantares*, de Antonio Machado, cantado por Joan Manuel Serrat, es una famosa poesía española:

Carta de amor, Juan Luis Guerra²⁷

Querida mujer:
no me hagas sufrir,
hoy me decido a escribirte cartas de amor sincero,
tú lo ves, tu cariñito es un agujero que me atraviesa el querer
y sin tus besos en mi chaleco nada me cubre la piel;
como ves, solo pienso en ti yo
no me interesa la perestroika ni el baloncesto ni Larry Bird
y un sufrimiento a plazo fijo llevo en el pecho,
Mujer: Quiéreme otra vez, llénate de mi vida tengo yo solo junto a ti
mamacita, eh...

Cantares, Antonio Machado, cantado por Joan Manuel Serrat²⁸

Todo pasa y todo queda,
pero lo nuestro es pasar,
pasar haciendo caminos,
caminos sobre la mar.

Nunca perseguí la gloria,
ni dejar en la memoria
de los hombres mi canción;
yo amo los mundos sutiles,
ingrávidos y gentiles,
como pompas de jabón.

Me gusta verlos pintarse
de sol y grana, volar
bajo el cielo azul, temblar
súbitamente y quebrarse.
Nunca perseguí la gloria...
Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;

²⁷ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=20056>. Fecha de consulta: 15/11/2016.

²⁸ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=803826>. Fecha de consulta: 15/11/2016.

caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar...

Hace algún tiempo en ese lugar
donde hoy los bosques se visten de espinos
se oyó la voz de un poeta gritar:
«Caminante no hay camino,
se hace camino al andar...»
golpe a golpe, verso a verso...

Murió el poeta lejos del hogar.
Le cubre el polvo de un país vecino.
Al alejarse le vieron llorar.
«Caminante no hay camino,
se hace camino al andar...»
golpe a golpe, verso a verso...

Cuando el jilguero no puede cantar,
cuando el poeta es un peregrino,
cuando de nada nos sirve rezar.
«Caminante no hay camino,
se hace camino al andar...»
golpe a golpe, verso a verso.

4.4.1.2. Desarrollo de las cuatro destrezas

Usar canciones en el aula de ELE puede ayudar a trabajar las destrezas básicas en el aprendizaje de una lengua extranjera, como la lectura, la escritura, el habla y la audición. Al aprender una lengua, es fundamental desarrollar estas cuatro destrezas lingüísticas, y aunque tradicionalmente se considera que con las canciones se mejora sobre todo la audición y que no sirven tanto para la comprensión lectora ni la expresión escrita, lo ideal es lograr la integración de las cuatro, para lograr así una funcionalidad plena.

4.4.1.2.1. Comprensión auditiva

Las destrezas lingüísticas son las formas en que se activa el uso de la lengua²⁹. En este sentido, y según la clasificación tradicional en el campo de la didáctica, la comprensión auditiva es una destreza oral (según el modo de transmisión) y receptiva (según el papel que desempeña el usuario en la comunicación). De hecho, la comprensión auditiva es la destreza que se practica más tanto en lengua materna como en lengua extranjera; es decir, en el proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua, la información que se recibe es mayor que la que se produce. Sin embargo, este proceso de recepción no es pasivo, sino que el oyente juega un papel activo: resumir los mensajes con sus conocimientos previos y transmitir la información con un significado ya coherente y comprensible. Por lo cual, aprender a escuchar es crucial.

En el ámbito de la didáctica, el objetivo principal de la comprensión auditiva es desarrollar la capacidad de los estudiantes para entender el contenido de mensajes transmitidos oralmente. Así que, al *escuchar* (distinto a la acción de *oír*) se debe tanto entender el significado del habla en la lengua meta, como acostumbrar el oído a los sonidos, pronunciación, estructuras gramaticales, vocabulario de la lengua extranjera, etc. O sea, lo importante no es entender el significado de cada palabra, sino conseguir el sentido general, especialmente en una primera escucha.

La audición de una canción puede resultar interesante y curiosa para los estudiantes. Aunque no la tomemos como recurso didáctico, muchos estudiantes la escuchan en su tiempo libre por diversión; además, las canciones españolas son muy variadas por su ritmo, melodía y rima. Escuchar canciones españolas es muy útil para los estudiantes chinos, pues los alumnos priorizan el escuchar antes que el hablar. Por otro lado, las canciones españolas son cada día más populares en la sociedad china, por lo que los estudiantes pueden acceder a los recursos musicales fácilmente por internet. Además, en algunas telenovelas y películas americanas conocidas mundialmente

²⁹ Ideas extraídas de la definición de *Destrezas lingüísticas* según el *Diccionario de Términos de ELE*, disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm. Fecha de consulta: 16/11/2016.

también aparecen canciones en español. De esta manera, los estudiantes pueden entrar en contacto con las canciones no solo en sus clases de español sino también en su tiempo de ocio.

En la parte de prácticas didácticas podremos observar unas cuantas posibilidades de trabajo con canciones a fin de desarrollar la comprensión auditiva. Dependiendo de las diferentes etapas de audición, las actividades se dividen en tres categorías: actividades previas a la audición, actividades simultáneas a la audición, y actividades posteriores a la audición.

4.4.1.2.2. Comprensión lectora

Tomamos la letra de las canciones como texto escrito, por lo cual se puede utilizar para desarrollar la comprensión lectora. A pesar de que la comprensión lectora comparte muchos elementos conceptuales con la comprensión auditiva, la primera está mucho más estudiada. Los estudiantes chinos prestan más atención a esta competencia y desarrollan mejor dicha capacidad que la durante la audición; sin embargo, suelen leer textos literarios o artículos de periódicos, aunque sin poner mucha atención en la letra de canciones. De hecho, la mayoría de los textos de las canciones contienen versos que cuentan una historia a través de un hilo conductor. Este hecho permite al alumnado desarrollar las habilidades necesarias para leer, memorizar e incluso mejorar la velocidad de lectura mediante el estudio de la letra de las canciones. Además, el ritmo musical facilita la lectura de los estudiantes y mejora su pronunciación.

Las actividades de este tipo que se pueden realizar son muy variadas. Primero, al tratar la letra como una historia, un cuento o una poesía, se puede hacer preguntas sobre el contenido: ¿de qué habla el texto?, ¿de qué tipo de canción se trata?, ¿cuándo y dónde sucede la historia?, ¿qué les ha pasado a los protagonistas de la canción?. También se puede leer el texto y realizar actividades del tipo de «verdadero o falso», o de elección múltiple, que teóricamente son iguales.

Con la lectura de las canciones tenemos la posibilidad de explicar cuestiones gramaticales, introducir vocabulario y aclarar conceptos culturales, dependiendo de los

objetivos didácticos del docente. Además, no limitamos nuestra atención a la letra de las canciones, sino que trabajamos también textos sobre la bibliografía o entrevistas al artista, al igual que realizamos comentarios críticos sobre las canciones o los compositores e intérpretes. Es decir, aquí contamos con todo escrito relacionado con la canción, y no solo con la creación de esta misma, sino también con sus interpretaciones y críticas, etcétera.

Por añadidura, al igual que con cualquier otro tipo de texto, la comprensión auditiva de la que hablamos diferencia entre comprensión intensiva, que trata de una lectura exacta y detallada para encontrar soluciones a preguntas planteadas, y comprensión extensiva, que se refiere a leer el texto completamente para comprender su significado o intención general. Una actividad de este tipo consiste en buscar tres palabras para resumir el contenido de la canción escuchada, resumir la canción en una frase, poner un título a una canción después de leer la letra de la misma, o describir la canción con palabras que aparecen en el propio texto, etcétera. En la parte de prácticas veremos muestras de todo tipo de actividades para la mejora de la comprensión lectora.

4.4.1.2.3. Expresión oral

Tradicionalmente consideramos que las canciones facilitan en mayor medida las habilidades receptivas, pero la idea que defendemos con este trabajo es que, como las destrezas están ligadas entre sí, las canciones sirven de apoyo también en las competencias productivas, como la expresión oral y escrita. Realmente, para los estudiantes chinos, la expresión oral es el punto más débil debido a que los chinos son, por lo general, tímidos, y les cuesta abrir la boca y hablar. De hecho, la música en general es un poderoso estímulo que proporciona ganas de hablar a los aprendices. Cantar una canción es una buena manera de practicar la producción oral de forma natural.

Por todo ello, para el desarrollo de la expresión oral, la primera forma, que también es la más directa, es aprender a cantar las canciones, porque se puede memorizar la canción fácilmente y adquirir contenidos tanto gramaticales como culturales, así como

mejorar la pronunciación, la entonación y el ritmo del habla. Se puede estimular la comunicación sobre esta misma después de escuchar las canciones o leer su letra, por lo que, al terminar la audición de una canción, el primer reflejo es querer decir si nos ha gustado o no, conocer las opiniones de nuestros compañeros, hablar de los sentimientos que nos ha producido la canción, el tema o el artista, e incluso animar un debate entre los alumnos para discutir cuestiones derivadas sobre la información que nos proporciona la canción.

Debido a que las canciones normalmente cuentan una historia, incluyendo dos o más personajes, con el fin de activar la conversación entre los estudiantes, se puede llevar a cabo un juego de papel, es decir, una mini actuación. Los estudiantes han de analizar el contenido o el tema de la canción, ilustrar los posibles diálogos entre los personajes, e inventar una historia derivada de la original, para luego interpretarla ante toda la clase.

Asimismo, estamos planteado una actividad perfecta para el progreso de la producción oral, que es la presentación, la cual puede ser realizada durante todo el curso. Los estudiantes tienen que seleccionar su canción favorita y preparar una presentación de unos diez minutos sobre el cantante o el grupo, explicando los motivos por los que les ha atraído tanto esta canción, etcétera. También se puede realizar dicha actividad de la siguiente manera: pedir a los estudiantes que busquen una canción para un familiar, (que puede ser su madre, su hermano, sus abuelos, etcétera), para un amigo íntimo de la infancia, o para un compañero de clase. De igual modo, deben presentar la canción, dar a conocer toda la información asociada a esta y explicar por qué piensan que esta canción es la perfecta para dicha persona, tal y como se muestra en la parte de prácticas, donde hay presentación de todas las actividades mencionadas.

4.4.1.2.4. Expresión escrita

Para los estudiantes chinos, en general, la expresión escrita es la habilidad más difícil. En cuanto a la relación entre expresión escrita y canción, consideran que esta

última no les ayuda en la escritura. Sin embargo, nuestra propuesta es exponer la utilidad de las canciones en las actividades sobre la producción escrita.

Como comenta Cassany (1999: 10), ponerse a escribir en el aula de ELE tiene consecuencias mucho más profundas que aprender a dominar la ortografía española o desarrollar la capacidad de comunicarse por escrito en una lengua española. Así, según lo dicho, la escritura desarrolla varias funciones que se pueden aplicar a la explotación didáctica de la canción: registrar palabras desconocidas de una canción, redactar textos tipo carta o poético, rellenar huecos con verbos conjugados, reescribir una canción, entre otras.

En cuanto a la aplicación en clase, primero se puede pedir a los estudiantes rellenar los huecos de un texto con diferentes categorías de palabras (sustantivos, adjetivos o verbos), pidiéndoles que cambien a la forma correcta según el contexto; segundo, se puede pedir que hagan un resumen de la canción con una frase o unas palabras; tercero, se les da una canción sin el final de la misma y se les pide que terminen la historia o redacten unos nuevos versos para la canción.

Para la redacción de un texto completo, pueden hacer un resumen con unas frases; poner una música instrumental y escribir lo que surja en su mente; escribir una carta a los personajes de la canción, o al cantante; escribir textos analíticos o críticos dando opiniones o comentarios; proponer un título y pedir a los estudiantes que escriban una canción utilizando una lengua poética, etc.

Así pues, observamos que las posibilidades son numerosas y que se puede practicar la expresión escrita con canciones dependiendo de las actividades que se propongan, por lo cual no podemos negar que realizan una aportación a la escritura. En la parte de prácticas didácticas se pueden encontrar ejemplos de todas las actividades que mencionamos en este apartado.

En resumen, la música y las canciones desarrollan las distintas competencias comunicativas: la competencia lingüística, pues se refiere a los diferentes niveles lingüísticos; la competencia discursiva, que consiste en el habla coherente y cohesiva que se puede desarrollar con las canciones porque se trata de textos breves, cerrados y unidades completas del discurso; la competencia estratégica, puesto que ayudará a los

estudiantes en el desarrollo de la capacidad de solucionar problemas que puedan surgir en comunicaciones reales; la competencia sociolingüística, que trata de los distintos registros y variedades de la lengua meta, así que los estudiantes han de utilizar el estilo correcto según situaciones distintas y con diferentes hablantes (lo vamos a analizar al final de este apartado); la competencia sociocultural, de modo tal que, con las canciones de distintos países hispanohablantes, se puede experimentar la cultura de cada país, lo cual facilita un mejor entendimiento del contexto de cada conversación.

4.4.2. Ámbito psicolingüístico

Según el diccionario de términos de ELE³⁰, la psicolingüística es un área del saber interdisciplinar entre la lingüística y la psicología; su principal objeto de estudio es la relación que se establece entre el saber lingüístico y los procesos mentales que están implicados en él. Es decir, se refiere al proceso mental y psicológico del ser humano al percibir y producir la lengua. De este modo, la psicolingüística se interesa no solo por la complejidad de la mente humana, sino también por los aspectos de la psicología cognitiva, la neuropsicología y la cognición social que se interrelacionan con los aspectos lingüísticos y comunicativos (Heinze y García, 2015: 17).

Por otro lado, según las explicaciones de la Federación Mundial de Musicoterapia³¹, la musicoterapia se refiere al uso de la música y/o sus elementos (sonido, ritmo, melodía, armonía) realizado por un musicoterapeuta cualificado con un paciente o grupo, en un proceso creado para facilitar y promover la comunicación, las relaciones, el aprendizaje, el movimiento, la expresión, la organización y otros objetivos terapéuticos relevantes, para así satisfacer unas necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas.

³⁰ Ideas extraídas de la definición de *Psicolingüística* según el *Diccionario de Términos de ELE*, disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/psicolinguistica.htm. Fecha de consulta: 21/11/2016.

³¹ Ideas resumidas de la presentación de esta federación sobre la musicoterapia, disponible en la página: <https://sobremusicoterapia.wordpress.com/tag/federacion-mundial-de-musicoterapia/>. Fecha de consulta: 21/11/2016.

Por las explicaciones de los dos términos, se puede observar que tanto la psicolingüística como la musicoterapia se interesan por el proceso de producir comunicación interpersonal y por la cognición psicológica. Pues bien, nuestro interés es encontrar los puntos más relacionados con la enseñanza de una lengua extranjera según la teoría de la musicoterapia.

Desde hace mucho tiempo, la música ha mostrado sus efectos sobre el comportamiento del ser humano. Como hemos señalado antes, la vida del hombre ha sido influenciada por la música desde distintos aspectos. La música se ha convertido en una forma de comunicación no verbal que afecta a nuestro comportamiento por sus efectos emocionales y motivadores. Cabe mencionar aquí una película francesa, llamada *Los chicos del Coro*, que muestra la influencia positiva de la música, y que consideramos que puede ser un buen ejemplo para cada docente; gracias a la música y al canto, el profesor de la película atrae el interés de sus estudiantes y transforma sus vidas al mismo tiempo.

Según la Asociación Americana de Musicoterapia, las intervenciones de musicoterapia pueden ser diseñadas para promover el bienestar, manejar el estrés, aligerar el dolor, expresar sentimientos, mejorar la memoria, desarrollar la comunicación, promover la rehabilitación física, etc. Así que nos interesa profundizar en los puntos siguientes, puesto que están vinculados con el aprendizaje de una lengua extranjera.

4.4.2.1. Música y canciones como motivación

La motivación es el interés que muestra un individuo por aprender, y se refiere a una fuerza interna que facilita el aprendizaje y que puede ser observable y medible. Igual que lo explicado en el *Diccionario de términos de ELE*³², la motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Otros factores personales estudiados en las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas son, por

³² Ideas extraídas de la definición de *Motivación* según el *Diccionario de Términos de ELE*, disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/motivacion.htm. Fecha de consulta: 21/11/2016

ejemplo, la actitud, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo. En resumen, la motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Dichas razones, que pueden ser de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas y han sido agrupadas en dos categorías diferentes: motivación intrínseca y extrínseca.

Una persona presenta una motivación intrínseca cuando realiza una acción arrancada en sí misma, que no ha sido expuesta a influencias externas; por otra parte, estas influencias causan la motivación extrínseca. O sea, la motivación intrínseca se basa en los factores en sí mismos, mientras que la motivación extrínseca se refiere a los factores externos. He aquí una tabla para mostrar las diferencias entre ambos tipos de motivación:

Tabla 24. Diferencias entre motivación intrínseca y motivación extrínseca

Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Preferencia por afrontar retos.	Preferencia por cumplir trabajos fáciles
Se estudia por curiosidad o interés.	Se estudia para satisfacer al profesor o para obtener buenas notas.
Intentan solucionar problemas por sí mismos.	Siempre buscan la ayuda del profesor para resolver problemas.
Auto-valoración.	Dependencia de la valoración del profesor.

Pues bien, para el aprendizaje de un idioma extranjero, no solo se requiere el esfuerzo interno de cada uno, sino que también se cuenta con el apoyo de los profesores. Siempre hay que tener en cuenta la función auxiliar del docente, pero no depender enteramente de él.

Para esto, los estudiantes han de adoptar y mantener una actitud positiva al aprender un nuevo idioma, mediante la intervención del profesor. El docente, por su parte, debe lograr despertar el interés de los alumnos a través de los materiales que se llevan al aula, junto con los manuales escritos que se suelen usar.

Por lo tanto, el uso de la música y las canciones puede satisfacer los requisitos mencionados. Por una parte, los estudiantes tienen un papel activo en la clase, pues están interesados por la música y las canciones debido a su factor lúdico, y lo prefieren

a los materiales tradicionales; por otra parte, los profesores, para activar la curiosidad de los estudiantes, tienen que tomar en consideración los diversos recursos, como la música, las canciones y los vídeos musicales, aparte del uso de manuales originales.

Para concluir, como ha señalado Rodríguez López (2005: 809), las canciones son una gran motivación para los alumnos de todas las edades, pero resultan casi imprescindibles para los aprendices más jóvenes. En este sentido, podemos confirmar que la música y las canciones pueden funcionar como un género de motivación para el aprendizaje de español como lengua extranjera. De hecho, hemos diseñado unas cuantas actividades que muestran esta función en el uso real de la música y de las canciones dentro de una clase de ELE.

4.4.2.2. Música y canciones para la comunicación

Estudiar una nueva lengua, pero no ser capaz de comunicarse con ella, resulta un fracaso del aprendizaje. Sin embargo, este hecho es muy frecuente para la mayoría de los estudiantes chinos. Los motivos más comunes son la vergüenza o timidez, pero también la falta de práctica oral.

A pesar de que todavía se está utilizando el método tradicional en la enseñanza de español en China, la tendencia es prestar cada día más atención a la comunicación. Tomando el aprendizaje de inglés en China como ejemplo, a causa de que está más desarrollado, se aprecia que está integrando cada vez más el método comunicativo, añadiendo factores distintos en la clase. En cuanto a la enseñanza del español en China, según la investigación que llevamos a cabo, todavía se nota que la mayoría de los docentes hacen hincapié en la enseñanza del léxico y la gramática, sin prestar mucha atención al habla. No obstante, han de tomar la comunicación como el primer objetivo, con el fin de crear en la clase una atmósfera conveniente que lleve a los estudiantes a comunicarse. Con el uso de música y canciones se puede llegar a este fin con más facilidad, pues se pueden poner en marcha actividades de conversación, expresión de sentimientos u opiniones, discusión o debate, e incluso juegos de rol. La música y las canciones funcionan como un estímulo del habla.

4.4.2.3. Música y canciones para reducir la ansiedad

La ansiedad de la que hablamos aquí se limita a la que se puede sentir en el aprendizaje de un idioma, diferente a la ansiedad general que puede ser causada por tensión, aspectos psicológicos, o ser consecuencia de las dificultades a la hora de adaptarnos a los cambios de nuestra vida. La ansiedad a la que nos referimos es la inseguridad de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Esta inseguridad puede ser directa, como no poder contestar las preguntas del profesor en una clase o tener una mala nota en algún examen. De hecho, esta ansiedad puede afectar a veces positivamente y otras veces de forma negativa.

Los aspectos con los que se relaciona habitualmente la ansiedad tienen dos dimensiones según Galindo y otros (2010: 117): por un lado, los elementos personales, entre los que se cuentan la autoestima, la tolerancia a la ambigüedad, la asunción de riesgos, la competitividad, la ansiedad social, la ansiedad ante los exámenes, la identidad, el choque cultural y las creencias; por otro lado, las actividades y prácticas en el aula, que producen una ansiedad causada por las actividades orales o de comprensión auditiva o lectora, con contenidos desconocidos para los alumnos, que padecen cierto temor.

Los estudiantes que sufren ansiedad no quieren asumir riesgos en el aprendizaje, lo cual les va a estorbar en la comunicación en el aula. Consecuentemente, se limita el progreso en su aprendizaje. Así se produce una actitud negativa que va a provocar el fracaso de sus estudios y, de esta manera, se forma un círculo vicioso.

Para evitar este fenómeno y reducir la ansiedad de los estudiantes ante una lengua extranjera, hay ciertas propuestas, como las de Amy Tsui (1996: 160-164): cuando los estudiantes han de contestar a preguntas, hacer que escriban las respuestas antes de responderlas en voz alta, de tal manera que puedan tener suficiente tiempo para reflexionar y expresar sus ideas con más claridad; proporcionar preguntas abiertas que tengan varias respuestas, para una mayor participación de toda la clase; antes de contestar preguntas en común, es recomendable la discusión por grupo, porque dará más confianza a los estudiantes a la hora de responder.

Asimismo, Cebreros Ortega (2002: 255) también ha ofrecido varias propuestas para minimizar la ansiedad durante el aprendizaje de lenguas extranjeras: los docentes pueden actuar como un terapeuta, ayudar a superar situaciones de tensión y brindar un ambiente relajado en el que los estudiantes no teman comunicarse; evitar las correcciones continuas porque pueden causar más ansiedad y pausas durante el habla si el profesor les corrige sin cesar; es recomendable el trabajo por grupo, compuesto por estudiantes con un mismo nivel cognitivo, para reducir la sensación de soledad y evitar que se sientan inferiores al compararse con los compañeros del grupo; son aconsejables las actividades de presentación; además, han de dar suficiente tiempo a los estudiantes para cada actividad, a fin de que se sientan más cómodos y preparados.

Así pues, para concluir las propuestas anteriores, creemos que, con el fin de reducir la ansiedad a la hora de aprender una lengua extranjera, se han de tener en cuenta las pautas siguientes: ambiente relajado en el que los alumnos se sienten cómodos, o que incluso se pueden sentar en círculo para crear un entorno más familiar; actividades claras con material necesario, por ejemplo, al escuchar una canción, se han de preparar las letras con anticipación, aunque no se les muestre a los estudiantes en la primera audición; además, hay que tomar en consideración el hecho de poner actividades adecuadas para el nivel que tienen los estudiantes; en cuanto a los errores de los alumnos, se debe disminuir la importancia de los mismos y no corregirles durante un discurso, siendo preferible una corrección final de las expresiones. Además, como cada estudiante tiene su prioridad en diferentes aspectos del estudio y mantiene su estilo de aprendizaje, el docente ha de incorporar diferentes enfoques didácticos para que cada estudiante pueda desplegar sus ventajas, así como para activar una mayor participación en el aula.

Nuestro interés es poner en funcionamiento el uso de la música y las canciones para dicho propósito. Ante todo, según Berrocal (2008: 123-124), la musicoterapia es eficaz en el tratamiento de trastornos depresivos y estados de agitación y ansiedad, porque muchas investigaciones constatan el efecto relajante de la música. Pues para una clase de lengua extranjera, esta idea también es funcional. Con el uso de la música se puede generar un ambiente distendido fácilmente. Al realizar actividades con canciones,

se produce menos ansiedad porque están en unas condiciones confortables que permiten a los alumnos sentirse más seguros y tener más confianza.

4.4.2.4. Música y canciones para fortalecer la memoria

Debido a que tanto la música como la memoria están asociadas con ondas de vibración, ambas están relacionadas estrechamente. Al escuchar música se activan grandes áreas del cerebro: la auditiva, la motora (relacionada con el ritmo) y la límbica (relacionada con la emoción). No importa qué tipo de música se escuche, pues estas partes se activan de forma automática.

De acuerdo con las investigaciones de Rickard (2012: 222-224), nuestro sistema nervioso simpático se activa cuando la emoción está excitada, lo cual puede mejorar la memoria por medio del aumento de hormonas. Al escuchar música, las influencias no solo recaen en nuestro cuerpo físico, por ejemplo, batir palmas o mover los pies sin darnos cuenta, sino también en nuestra mente, en nuestra emoción. Por ejemplo, a veces nos hace recordar a cierta persona o algún suceso del pasado cuando escuchamos una canción, o cuando estamos tristes; si escuchamos una letra que cuenta una tragedia, nos hace llorar, porque nos activa la sensación de aflicción.

Es decir, la música y las canciones influyen en nuestra memoria mediante la activación de diferentes emociones. Por añadidura, la música influye también a través de su enorme poder en nuestro cerebro, pues lo activa y nos hace revivir recuerdos del pasado.

Por todo ello, en cuanto al estudio de un idioma extranjero, podemos afirmar que, por una parte, las melodías de la música y las canciones facilitan la memorización de las mismas, por ser las letras breves y repetidas; por otra parte, la música y las canciones que cuentan historias diferentes nos ayudan a vincular la letra con nuestra vida real. Así pues, al experimentar experiencias similares a lo que cuenta la música o las canciones, nos hace memorizar también estas mismas.

A modo de conclusión, presentamos las ideas de Soledad Rodrigo (2000:28), como un resumen de las aportaciones de la música y las canciones en distintos niveles dentro del ámbito psicolingüístico:

- **Nivel fisiológico:** acelera o retarda las funciones orgánicas; actúa sobre el sistema nervioso central y periférico; desarrollo del oído.
- **Nivel intelectual:** desarrolla la capacidad de atención, centralización, imaginación y capacidad creadora; desarrolla el autodomínio corporal, el sentido del orden y el análisis; desarrolla la capacidad artística y el gusto y goce estético; favorece la meditación, la reflexión.
- **Nivel psicológico:** evoca, provoca y desarrolla sentimientos; favorece la liberación emocional, reduce la ansiedad y facilita la memorización.
- **Nivel social:** favorece la comunicación y la autoexpresión; facilita un mejor entendimiento de distintas culturas debido a su carácter universal; ayuda en el establecimiento y la permanencia de las relaciones humanas.

Así son los efectos terapéuticos de la música, desde diferentes niveles no solo psicológicos, sino también mentales, con los que podemos comprobar otra vez la aportación de la música y las canciones en la enseñanza de una lengua extranjera.

4.4.3. Ámbito sociolingüístico

Según el *Diccionario de términos claves de ELE*³³, la sociolingüística estudia el lenguaje en relación con la sociedad. Es decir, su objetivo consiste en estudiar los factores derivados de las distintas circunstancias de su aplicación real, tales como la edad, el sexo, la profesión, la etnia, la clase social, la formación educativa, la procedencia geográfica..., conocidos también como variables de la sociolingüística, que mantienen una profunda conexión con el aprendizaje de lenguas. Por un lado, en el aprendizaje o adquisición de una lengua, sea materna o extranjera, el contexto social juega un papel muy importante durante el proceso; por otro lado, la enseñanza de

³³ Ideas extraídas de la definición de *Sociolingüística* según el *Diccionario de Términos de ELE*, disponible en la web:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sociolinguistica.htm. Fecha de consulta: 23/11/2016.

lenguas ha tenido en cuenta dichos factores sociales, que juegan un papel importante en las actividades docentes. Los miembros de una comunidad utilizan la lengua como un instrumento para las acciones sociales, para la comunicación interpersonal, mientras que su conducta verbal también tiene influencias sobre la estructura social; así sucede que una persona que maneja mejor el lenguaje posee una mayor aceptación social. Por ello, el lenguaje y la sociedad se influyen mutuamente.

Para introducir este concepto en una clase de lengua extranjera, es necesario y recomendable emplear canciones, debido a que estas son registros reales de la lengua viva. Según Giménez-Rico (1994: 257), se pueden entender las canciones como discursos que expresan sentimientos y creencias, que plasman mentalidades, o que transmiten ideologías, como herramientas para tratar de explicar ciertos aspectos de la vida cultural de nuestra época. Con ellas podemos alcanzar nuestro fin de conocer la vida cultural y la estructura social de los países que hablan las lenguas metas.

No todos los hablantes emplean el idioma de la misma forma. El uso depende de varios factores, como el lugar en el que hemos aprendido la lengua o la situación comunicativa. Esta diversidad es lo que se conoce como *variedades de una lengua*, cuyo estudio está dentro del ámbito de la sociolingüística.

Hablamos ahora, por tanto, de las variedades en las canciones, las cuales pueden distinguirse por variedades sociales, que hacen referencia a factores como la clase social, la educación, la profesión, la edad, el sexo o la procedencia étnica, y a sus efectos sobre las expresiones diarias; variedades situacionales, las distintas expresiones en situaciones diferentes; variedades geográficas, que consisten en los aspectos lingüísticos propios de cada territorio, región, o población, los cuales no solo cuentan con diferente pronunciación, entonación o acento, sino también con léxico y construcciones gramaticales propias.

Pues bien, como señala Rodríguez López (2005: 807), hablar de la canción como herramienta lingüística lleva a considerarla como soporte para enseñar la fonética y la fonología, la morfosintaxis, la semántica y el léxico, que a veces resultan propios de una región, por lo que sirve también para enseñar la variación lingüística. Ahora nos gustaría presentar la aparición de dichas variedades en las canciones paso a paso.

4.4.3.1. Variedades sociales en la música y las canciones

4.4.3.1.1. Sexo

El tema de diferenciación entre el habla femenina y el habla masculina no es nuevo. Muchos estudios nos han demostrado las diferencias lingüísticas entre mujeres y hombres. Por ejemplo, Rissel Dorothy (1981: 308) nos presenta un estudio que llevó a cabo Gregorio Salvador en el año 1952, cuando descubrió que la diferencia de pronunciación no había cruzado un límite geográfico sino un límite social de sexo. Según él, los hombres habían adoptado la pronunciación andaluza casi sin excepción y pronunciaban la /d/ intervocálica solo para imitar el lenguaje culto; las únicas mujeres que tendían hacia estos rasgos eran las más jóvenes.

Sin embargo, las diferencias no se limitan al nivel fonético, sino que también aparecen en el nivel léxico y las estrategias de conversación. En el libro *Language, Gender and Society*, escrito por Thorne, Kramarae y Henley en el año 1983, se afirma que las mujeres y los hombres utilizan rasgos específicos en el código básico, que es el lenguaje. Por lo general, tales rasgos pueden resumirse en los siguientes puntos: las mujeres utilizan un idioma más estándar que los hombres; el habla femenina se caracteriza por una mayor cortesía en comparación con la masculina; la conversación de los hombres puede considerarse más directa y fría debido a la distinta organización cerebral entre mujeres y hombres.

En cuanto a la diferencia en el empleo del léxico, es sabido que hay palabras que son más usadas por hombres o por mujeres, respondiendo a los temas que interesan a cada sexo. Por ejemplo, los hombres dominan mayor riqueza léxica en campos como economía, política, deporte o nuevas tecnologías, mientras que las mujeres en campos como familia, sentimientos, moda, cosmetología, etcétera.

Al hablar de esta divergencia en las canciones y la música, por un lado, los compositores hombres y mujeres se diferencian claramente entre sí; por otro lado, las preferencias musicales de las mujeres y los hombres son desiguales. La nueva tendencia consiste en el feminismo, que lucha por destacar el lugar de las mujeres en la sociedad,

su liberación y reivindicación de derechos, así como cuestionar la dominación y la violencia masculina sobre las mujeres.

Nos gustaría hacer referencia a dos canciones: una se llama *Salir corriendo*, de Amaral, que es una canción contra la violencia de género; la otra se llama *Las chicas son guerreras*, del grupo Coz, y parte de una visión masculina hacia las mujeres:

Salir corriendo, Amaral³⁴

Nadie puede guardar toda el agua del mar
en un vaso de cristal
¿cuántas gotas tienes que dejar caer
hasta ver la marea crecer?
¿cuántas veces te ha hecho sonreír?
esta no es manera de vivir
¿cuántas lágrimas puedes guardar
en tu vaso de cristal?
Si tienes miedo, si estás sufriendo
tienes que gritar y salir, salir corriendo
¿cuántos golpes dan las olas
a lo largo del día en las rocas?
¿cuántos peces tienes que pescar
para hacer un desierto del fondo del mar?
¿cuántas veces te ha hecho callar?
¿cuánto tiempo crees que aguantarás?
¿cuántas lágrimas vas a guardar
en tu vaso de cristal?
Si tienes miedo, si estás sufriendo
tienes que gritar y salir, salir corriendo

Las chicas son guerreras, Coz³⁵

Las chicas tienen algo especial,
las chicas son guerreras desde el perfume a las medias de cristal,
las chicas son guerreras tras una barra con pinta colegial,
las chicas son guerreras en las revistas o todo al natural,
las chicas son guerreras.
Jugar con ellas es como manejar la nitroglicerina,
tienen más vatios que una nuclear, y no son tan dañinas,
y la más cardo puede tener sabor a mandarina.

³⁴ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=89792>. Fecha de consulta: 25/11/2016.

³⁵ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=1106994>. Fecha de consulta: 25/11/2016.

Rubias, morenas, castañas, qué más da, todas están divinas.
Ellas suelen llevar el timón y hacen astillas tu pobre corazón
y si ves el mundo girar
es porque las muñecas han puesto la cadera a funcionar.
Las chicas tienen algo especial
las chicas son guerreras de la más cursi a la tía más legal,
las chicas son guerreras.

4.4.3.1.2. Edad

Según Pilar Mouton (2012:1), la edad es una de las variables que la sociolingüística tiene en cuenta porque, desde el momento en que los hablantes son socializados para que se comporten de una forma determinada, su manera de hablar suele acomodarse a la esperable según su edad. Esta misma determinará en algunos casos hábitos de comportamiento del ser humano. Por ejemplo, el lenguaje usado entre los jóvenes es diferente al usado por los adultos, quienes generalmente mantienen un nivel más avanzado en el dominio del lenguaje, que sin duda se ve vinculado con la experiencia social.

Según Fernández Juncal (2004: 941), la edad como variable nos interroga acerca del valor de lo biológico en la configuración de nuestro ser social y la creación de este último como desarrollo individual dentro del desarrollo comunicativo. Es decir, nuestra habla está relacionada estrechamente con la edad que tenemos, y las afectaciones sobre la edad se reflejan en nuestra comunicación diaria. Por ejemplo, como nos encontramos en una era tecnológica, que se interrelaciona mundialmente, cada día surgen nuevas palabras en internet, especialmente entre los jóvenes, que tienen su jerga, sus abreviaturas y sus formas de expresión, así como sus canciones, que la mayoría de las personas de mayor edad no entienden.

Además, los hombres de diferentes edades tienen su propia preferencia musical. Por ejemplo, a los jóvenes les suele gustar más la música y las canciones *pop*. Unos cantantes representativos son Álvaro Soler, Ana Mena, Chino y Nacho, Shakira, Enrique Iglesias, Carlos Vives, entre otros, mientras que los mayores prefieren conciertos más tranquilos.

Desde la perspectiva didáctica, nuestro objetivo consiste en conocer y satisfacer las necesidades de nuestros aprendices, y la mayoría de ellos son jóvenes. Por ello, nos gustaría presentar dos canciones románticas que tratan del amor, cantadas por intérpretes de diferentes edades: una es *Agosto*, de Álvaro Soler, y la otra es *Mi destino fue quererte*, de Pepe Aguilar. Al escuchar las dos, apreciamos claramente la diferencia de ritmo, el estilo al cantar, la expresión del amor y, sobre todo, la distinta calidad de sus vídeos musicales:

Agosto, Álvaro Soler³⁶

Nunca al pasear por la orilla en agosto
hizo pensar que te fueras con otro.
Ya no puedo más desde que te has ido,
aunque no estés, no te vas al olvido.

Era una historia de amor,
pero ahora ya solo siento dolor.
¿Dónde estarás? ¿Cuál es tu camino?
Sin ti me siento un clandestino.
Donde yo vaya veo tu rostro,
es un eterno, eterno agosto,
eterno, eterno agosto.
Es un eterno, eterno agosto.
Donde yo vaya veo tu rostro,
es un eterno, eterno agosto.

Sé que ahora ya no sabes ni quién era.
Tengo el calor de los pies en la arena.
Eres tú mi luz cuando yo me perdía.
Siempre sentí que tú me protegías.

Siempre estaré aquí por ti.
Da igual donde estés.
Yo quiero hacerte feliz.
Y ya no vas a volver, no.
Y no hay más que hacer, no.
Y ahora solo, ahora solo quedo yo.

³⁶ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=2252772>. Fecha de consulta: 25/11/2016.

Mi destino fue quererte, Pepe Aguilar³⁷

Hay que suerte tan negra y tirana es la vida,
al haberte encontrado, a mi paso una vez,
tan feliz y contento que sin ti vivía,
cuando yo ni siquiera en tu nombre soñé.
Hasta que una mañana fatal de mi vida,
el destino te enviara mi suerte a cambiar
y al mirarte sentí que tu imagen querida
ya jamás de mi mente se habría de borrar.

Tiempo aquel, tan alegre, de mi primavera,
cuando ni una tristeza mi dicha turbó.
Cuántos años pasaron, cual dulce quimera,
cuando ni un desengaño, mi vida pasó.
Qué destino fatal me persigue y me guía
y encamina mi senda donde hay el dolor.
Si el amarte es tan solo continua agonía
yo maldigo la vida, maldigo el amor.

Yo no sé qué misterio se encierra en tu vida
que jamás he podido tu amor comprender.
Si ya tengo mi fe y mi esperanza perdida
aunque jures mil veces que me has de querer.
Para que me creí de tus besos de fuego,
para que me creí de tus besos de amor.
Si en tus labios me diste el veneno malevo,
yo maldigo mi suerte, maldigo el amor.

4.4.3.1.3. Procedencia étnica

La variable étnica se refiere al influjo biológico en la lengua. Hay ejemplos de comunidades identificadas por su hablar, por ejemplo: mozárabes, gitanos, negros de América, criollos, etcétera.

La influencia de la variable étnica sobre el lenguaje también afecta a la formación de la música y las canciones. Como es sabido, China es un país con 55 etnias minoritarias, y cada una de ellas mantiene su lengua y su estilo musical, y hasta sus

³⁷ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=1463647>. Fecha de consulta: 25/11/2016.

propias formas de interpretación musical, al igual que la etnia gitana en España y los indígenas de América Latina.

Tras el desarrollo social y el intercambio cultural entre las diferentes etnias, surgen estupendas canciones étnicas, que también facilitan la investigación del habla y de su cultura. Aquí ponemos unos ejemplos: en cuanto al flamenco de la etnia gitana, podemos elegir *Luna llena*, de Camarón; *No estamos locos*, de Ketama; y *Noches de Bohemia*, de Navajita Plateá. Con respecto a la cumbia colombiana de indígenas y negros africanos, tenemos canciones representativas como son *La cortina*, de La Sonora Dinamita; *La gota fría*, de Carlos Vives; y *Morenita*, de Marco Antonio Solís. En cuanto al tango argentino, procedente de la cultura gauchesca, hispana, africana, italiana y la enorme diversidad étnica de la gran ola inmigratoria llegada principalmente de Europa, unas canciones a las que podemos referirnos son *El día que me quieras* y *La cumparsita*, de Carlos Gardel; *Vuelvo al sur*, de Astor Piazzola y Roberto Goyeneche; y *Cambalache*, de Enrique Santos Discépolo.

4.4.3.1.4. Clase social

El desarrollo del lenguaje y su uso varían según la educación y la experiencia social de cada uno. Por lo tanto, existen diferencias en el uso del lenguaje entre los individuos de diferentes clases sociales. Es obvio que las personas que reciben más educación utilizan mejor la lengua, puesto que dominan más vocabulario y poseen un mayor volumen de conocimiento. Esto equivale a decir que la gente de clase alta generalmente tiene un lenguaje de más calidad y más rico en expresiones, y por ello, decimos que los de clase social alta normalmente emplean una lengua más culta que los de la clase baja, cuya lengua tiende a ser vulgar.

En las canciones también encontramos lenguaje culto y vulgar; por ejemplo, los poemas cantados son un tipo de lenguaje culto, mientras que las canciones de calle utilizan más palabras locales. La variación de nivel social también se refleja en los distintos géneros musicales y en su audiencia. Según Hernández Campoy (1996: 873), mientras la música clásica suele ser terreno de la clase alta, la clase media-alta suele

escuchar *rock* y *pop*; por el contrario, el *punk*, *heavy metal* o *rap* tiene su mayoría de seguidores en la clase media-baja. A continuación, incluimos una canción que describe la vida y las sensaciones de la clase social baja, puesto que en ella el cantante nos describe la vida de los pobres: *Paso a Paso*, de *Ciro y los Persas*:

Paso a Paso, *Ciro y los Persas*³⁸

Somos hombres de la tierra de Latinoamérica,
descendemos de los indios de Europa y África,
siempre hubo algún imperio que impidió la libertad,
siempre compraron cipayos que traicionan la verdad.

Uh, ya es tiempo de empezar, uh, paso a paso a caminar,
uh, venga el viento en contra o a favor, uh, paso a paso con fe y con valor.
Hizo falta mucho tiempo, mucha sangre y mucho horror,
hizo falta que se viera quién era el explotador.
Es bueno tener un sueño, pero es mejor tener dos,
hacer un país muy grande, lo otro decídelo vos...

Uh, ya es tiempo de empezar, uh, paso a paso a caminar,
uh, venga el viento en contra o a favor, uh, paso a paso con fe y con valor.

Sobra el alimento, pero ¿qué es lo que pasa?
¡Sobra el alimento, pero falta educación, dominación!
Hay una sola justicia y parece que no está,
la injusticia tiene hija, se llama inseguridad,
somos lo que nos enseñan, lo que alcanzamos a ver,
si nunca pasaste hambre, nunca lo vas a entender.

Criticas al boliviano y trabaja más que vos.
Criticas al peruano, fueron imperio del sol.
Criticas al brasilero y hoy es hermano mayor,
criticas a los villeros y escupís desde el balcón.

Uh, paso a paso, uh, venga el viento.
Cuando hay amor, hay voluntad y esperanza,
cuando hay amor, no veo resignación,
cuando hay amor, existe la tolerancia,
cuando hay amor.

³⁸ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=1858083>. Fecha de consulta: 25/11/2016.

Uh, ya es tiempo de empezar, uh, paso a paso a caminar,
uh, venga el viento en contra o a favor, uh, paso a paso
con fe y con valor.

4.4.3.1.5. Profesión

Creemos que es más fácil entender esta variable, puesto que hay conceptos, jergas y argots, que hacen referencia a ciertas definiciones o hablas de determinadas profesiones. Cada profesión tiene su propia comunicación, sobre todo en el campo semántico, que también llamamos lenguaje profesional. Nos gustaría relacionar esta variable con la clase social porque, según la consideración general, las distintas profesiones pertenecen a diferentes niveles de clases sociales. Por ejemplo, el profesor, el médico y el científico suelen ser de clase alta, mientras que el ama de casa, las mujeres que ofrecen servicios específicos o los barrenderos suelen ser de clase media-baja. Podemos pensar, por ejemplo, en una canción que trate sobre la prostitución; aunque no parezca una profesión formal, sí que hay personas que realizan esta actividad para sobrevivir. Con dicha canción, se podría discutir sobre esta profesión, para ir un paso más allá y hablar de sexo o de problemas sociales, entre otros temas.

*Me llaman calle, Manu Chao*³⁹

Me llaman calle, pisando baldosa
la revoltosa y tan perdida.
Me llaman calle, calle de noche, calle de día.
Me llaman calle, hoy tan cansada, hoy tan vacía,
como maquinita por la gran ciudad.

Me llaman calle, me subo a tu coche.
Me llaman calle de alegría, calle dolida,
calle cansada de tanto amar.
Voy calle abajo, voy calle arriba,
no me rebajo ni por la vida.
Me llaman calle y ese es mi orgullo.
Yo sé que un día llegará, yo sé que un día vendrá mi suerte.
Un día me vendrá a buscar a la salida un hombre bueno,
para toda la vida y sin pagar, mi corazón no es de alquilar.

³⁹ Letras extraídas de la página: <https://www.letras.com/manu-chao/1076683/>. Fecha de consulta: 25/11/2016.

Me llaman calle, me llaman calle.
Calle sufrida, calle tristeza de tanto amar.
Me llaman calle, calle más calle.

Me llaman calle la sin futuro.
Me llaman calle la sin salida.
Me llaman calle, calle más calle.
La que mujeres de la vida
suben para bajo, bajan para arriba
como maquinita por la gran ciudad.

Me llaman calle, me llaman calle.
Calle sufrida, calle tristeza de tanto amar.
Me llaman calle, calle más calle

Me llaman siempre, y a cualquier hora
me llaman guapa siempre a deshora.
Me llaman puta, también princesa.
Me llaman calle, es mi nobleza.
Me llaman calle, calle sufrida, calle perdida de tanto amar.

Me llaman calle, me llaman calle.
Calle sufrida, calle tristeza de tanto amar.
A la Peri, a la Carmen, Carolina, Bibiana, Nereida, Magda,
Marga, Heidi, Marcela, Jenny, Tatiana, Rudy, Mónica, María, María.

Me llaman calle, me llaman calle.
Calle sufrida, calle tristeza de tanto amar.
Me llaman calle, me llaman calle.
Calle sufrida, calle tristeza de tanto amar.
Me llaman calle, me llaman calle.
Calle sufrida, calle tristeza de tanto amar.
Me llaman calle, me llaman calle.

4.4.3.2. Variedades situacionales en la música y las canciones

La lengua como transmisora de nuestra comunicación refleja las transformaciones políticas, económicas, sociales, culturales y científicas que se producen en la realidad objetiva. Dentro del ámbito sociolingüístico, surgen cada día más investigaciones con objeto de estudiar el uso lingüístico determinado por las variables contextuales. Es un

hecho muy conocido que cualquier persona cambia su habla de acuerdo con los interlocutores, con la situación real en que se encuentra o según el tema de conversación.

Dicho de otra manera, cada situación de comunicación requiere usos lingüísticos distintos; por ejemplo, ciertas estructuras o formas léxicas son más o menos apropiadas según si el hablante está en una entrevista, un discurso o una conferencia, y difieren de las empleadas si está con la familia o con los amigos. Las situaciones del primer grupo pertenecerían a un registro formal, mientras que las del segundo pertenecerán a un registro informal o coloquial.

Como un reflejo auténtico de la lengua viva, las canciones también pueden servir para dichas situaciones concretas. A continuación, vamos a tratar las diferentes situaciones en las canciones.

4.4.3.2.1. Situación política

Como individuos sociales que somos, no estamos aislados, por lo cual la política y la sociedad nos afectan en cierto modo. Expresamos nuestras ideas, sugerencias o quejas mediante varios medios de comunicación. Por su parte, para los artistas, la música y las canciones funcionan como sus armas, pues les sirven para protestar por la situación política o social.

Entre las numerosas canciones de este campo, destacamos varias como ejemplo: *La memoria*, escrita por León Gieco, cantautor argentino, y presentada en el CD *Bandidos rurales* (2001), que nos permite reflexionar sobre los usos de la memoria y llama la atención acerca de algunas de las situaciones que violan los derechos humanos en Argentina, e incluso en toda América Latina. En esta canción nos presenta los crímenes cometidos en el Proceso de Reorganización Nacional de Argentina entre los años 1976 y 1983. Es una buena opción para la clase de ELE, no solo para hablar del vocabulario y la forma de expresión que utilizan en la canción, sino que también sirve para conocer la situación política argentina. He aquí unas estrofas de la misma⁴⁰:

⁴⁰ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=820230>. Fecha de consulta: 29/11/2016.

Los viejos amores que no están, la ilusión de los que perdieron,
todas las promesas que se van, y los que en cualquier guerra se cayeron.
Todo está guardado en la memoria, sueño de la vida y de la historia.
El engaño y la complicidad de los genocidas que están sueltos,
el indulto y el punto final a las bestias de aquel infierno.
Todo está guardado en la memoria, sueño de la vida y de la historia.

Los desaparecidos que se buscan con el color de sus nacimientos,
el hambre y la abundancia que se juntan, el mal trato con su mal recuerdo.
Todo está clavado en la memoria, espina de la vida y de la historia.
Dos mil comerían por un año con lo que cuesta un minuto militar
Cuántos dejarían de ser esclavos por el precio de una bomba al mar.
Todo está clavado en la memoria, espina de la vida y de la historia.
Todos los muertos de la A.M.I.A. y los de la Embajada de Israel,
el poder secreto de las armas, la justicia que mira y no ve.
Todo está escondido en la memoria, refugio de la vida y de la historia.
Fue cuando se callaron las iglesias, fue cuando el fútbol se lo comió todo,
que los padres palatinos y Angelillo dejaron su sangre en el lodo.
Todo está escondido en la memoria, refugio de la vida y de la historia.

La bala a Chico Méndez en Brasil, 150.000 guatemaltecos,
los mineros que enfrentan al fusil, represión estudiantil en México.
Todo está cargado en la memoria, arma de la vida y de la historia.
América con almas destruidas, los chicos que mata el escuadrón,
suplicio de Múgica por las villas, dignidad de Rodolfo Walsh.
Todo está cargado en la memoria, arma de la vida y de la historia.

La memoria apunta hasta matar a los pueblos que la callan
y no la dejan volar libre como el viento.

Aquí no pasa nada, de Caifanes, es una canción que se refiere a la situación que vivió México en los años noventa. La letra dice así: «Hace tiempo me dijeron que aquí no pasa nada. Que todo está guardado para que no le pase nada. Que esta tierra es de ciegos». Con ella, este grupo mexicano quería implorar un cambio en la forma de pensar de la población.

Otra canción que podemos citar aquí es *Ratonera*, de Amaral. La banda española canta sobre la crisis económica que aturde a España y que ha causado la pobreza de su población. Como dice el mismo cantautor, Juan Aguirre, esta canción la comenzó motivado por una sensación de ahogo, de ver y leer las noticias, de sentir la realidad

que le rodea. En ella ha expresado sus opiniones explícitamente, sin usar metáforas⁴¹.
He aquí unas estrofas de esta canción⁴²:

No sé ni cómo duermes por las noches, estúpido farsante.
Si mientes más que hablas.
Allí por donde pasan los de tu calaña, ya no crece nada.

Golpes, amenazas y promesas vanas.
Rey de los ladrones, príncipe de espadas.
Has tenido suerte hasta ahora, has tenido mucha suerte hasta ahora.

Tú que representas el pasado, haces del presente: una ratonera.
No tendrás futuro ni descanso. ¡Esa es tu condena!

Tiembla, tiembla. Que tu final se acerca,
tiembla, tiembla. El péndulo cortó la cuerda
¡Y se rompió la rueda!

Puedes intentar que te perdone Dios.
No lo haré yo, no lo haré yo.

4.4.3.2.2. Situación social

La relación entre la política y la sociedad está unida de forma estrecha. Sin la una no se puede explicar la existencia de la otra. Del mismo modo, podemos encontrar en las canciones un gran número de manifestaciones sobre problemas sociales, tales como la pobreza (como ya hemos mencionado antes), el desequilibrio del medio ambiente, la extinción de especies animales, la crisis de recursos naturales, el terrorismo, la droga, la inmigración, entre otros muchos conflictos. En efecto, vídeos musicales de grupos y artistas como Joaquín Sabina, Amaral, Rubén Blades, Mecano, Danza Invisible, Estopa, Fito & Fitipaldis, Juanes, Manu Chao, Ska-P, Gondwana, Maná, Chambao... han tratado problemas mencionados en sus canciones. Incluimos en este trabajo una

⁴¹ Se puede ver la entrevista entera en <http://www.efeme.com/amaral-mas-alla-de-ratonera-la-cancion-de-la-polemica/>. Fecha de consulta 29/11/2016.

⁴² Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=2179041>. Fecha de consulta: 29/11/2016.

selección de canciones que versan sobre cuestiones diversas. En sus letras se puede observar el tratamiento de estos problemáticos temas:

*La niña que llora en tus fiestas, La Oreja de Van Gogh*⁴³

Vuela un columpio vacío sobre mi cabeza,
vuela por el cementerio de mi voluntad.
Sigo buscando la niña que llora en tus fiestas,
suenan campanas en flor por mi funeral.

Mírame con la estrella polar a mis pies,
vuelvo a casa perdida otra vez porque no sé dejar de adorarte.

Vuela un columpio vacío rozando la arena
deja las huellas del ángel caído al pasar,
huellas que siempre me llevan a ti quitápenas
como la dosis de vida fugaz que me diste a probar.

Mírame con la estrella polar a mis pies,
vuelvo a casa perdida otra vez porque no sé dejar de adorarte.

*Mamá tierra, Macaco*⁴⁴

Qué difícil cantarle a tierra madre,
que nos aguanta y nos vio crecer,
y a los padres de tus padres
y a tus hijos los que vendrán después.
Si la miras como a tu mamá
quizás nos cambie la mirada,
y actuemos como el que defiende a los tuyos
y a los que vienen con él.
La raíz en mis pies yo sentí,
levanté la mano y vi
que todo va unido, que todo es un ciclo,
la tierra, el cielo y de nuevo aquí,
como el agua del mar a las nubes va,
llueve el agua y vuelta a empezar.

¿Grite, grite...o no lo ves??
va muriendo lentamente, mamá tierra...mother earth...

⁴³ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=1985079>. Fecha de consulta: 29/11/2016.

⁴⁴ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=920204>. Fecha de consulta: 29/11/2016.

Oh mamá reclama, se le apaga la llama,
y esto no es de hoy, de tiempos de atrás u hoy.

Frontera, Jorge Drexler⁴⁵

Yo no sé de dónde soy, mi casa está en la frontera
y las fronteras se mueven, como las banderas.
Mi patria es un rinconcito, el canto de una cigarra.
Los dos primeros acordes que yo supe en la guitarra.

Soy hijo de un forastero
y de una estrella del alba,
y si hay amor, me dijeron,
y si hay amor, me dijeron,
toda distancia se salva.

No tengo muchas verdades, prefiero no dar consejos.
Cada cual, por su camino, igual va a aprender de viejo.
Que el mundo está como está, por causa de las certezas.
La guerra y la vanidad comen en la misma mesa.

Soy hijo de un desterrado
y de una flor de la tierra,
y de chico me enseñaron
las pocas cosas que sé
del amor y de la guerra.

4.4.3.2.3. Situación religiosa

Es obvia la relación entre lengua y religión, ya que esta última es un universo lingüístico, conformado por el conjunto de codificaciones no solo de la comunicación oral, sino también de los comportamientos y etiquetas de los creyentes. Esta misma ha creado gran cantidad de expresiones sobre pensamientos y doctrinas religiosos. Así pues, las canciones se usan también para adoctrinar. Cada religión posee su propia oda, que ha de ser cantada en los coros de iglesia por los discípulos, y que ha sido traducida a diversos idiomas para que todos los fieles de orígenes distintos puedan apreciarla. Veamos una de ellas, que es del cristianismo:

⁴⁵ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=862655>. Fecha de consulta: 29/11/2016.

Jesús mi fiel amigo, Marco Barrientos⁴⁶

Llévame allá donde sé que habrá paz,
donde tengo que callar para escucharte hablar,
donde todo es realidad y el tiempo no existe más.
Una y otra vez al estar yo junto a ti
no me puedo contener
cuando me miras así,
ya no hay nada que decir
eres todo para mí

Jesús mi fiel amigo,
mi dulce caminar,
quédate conmigo.
No voy a volver atrás,
en tu luz señor ayúdame hacerte fiel,
como debe ser ayúdame, ayúdame, ayúdame señor,
díselo conmigo.

4.4.3.2.4. Situación amorosa

El amor del que hablamos aquí no se limita al amor entre los amantes, sino también al amor entre familiares, hacia la naturaleza o hacia los animales, pues se trata de un concepto universal relativo entre seres y que abarca muchísimos sentimientos distintos, desde el deseo pasional del amor romántico hasta el amor familiar, el amor universal y el amor religioso. Aquí nos referimos al terreno de parejas, familiares y amigos, así como al desamor entre amantes. Pues bien, al hablar de este tema en las canciones, surge un sinnúmero de títulos, debido a que es el tema principal de las canciones del *pop* actual. Mencionamos tres canciones: la primera es *Mi viejo*, de Piero, que canta sobre el amor entre padre y el hijo; la segunda es *Tardes negras*, de Tiziano Ferro, que trata de la separación de los amantes; y la última es *Amigos*, de Juan Luis Guerra, que habla de la amistad. Veamos sus letras:

⁴⁶ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=873536>. Fecha de consulta: 29/11/2016.

*Mi viejo, Piero*⁴⁷

Es un buen tipo mi viejo que anda solo y esperando,
tiene la tristeza larga de tanto venir andando.

Yo lo miro desde lejos, pero somos tan distintos;
es que creció con el siglo con tranvía y vino tinto.

Viejo, mi querido viejo, ahora ya camina lerdo;
como perdonando el viento
yo soy tu sangre mi viejo, yo, soy tu silencio y tu tiempo.

Él tiene los ojos buenos y una figura pesada;
la edad se le vino encima sin carnaval ni comparsa.

Yo tengo los años nuevos y el hombre los años viejos;
el dolor lo lleva adentro y tiene historia sin tiempo.

Viejo, mi querido viejo, ahora ya camina lerdo
como perdonando al viento;
yo soy tu sangre, mi viejo. yo, soy tu silencio y tu tiempo.

*Tardes negras, Tiziano Ferro*⁴⁸

Y volverán los ángeles
a despertarse con tu café,
pasará distraída la noticia de nosotros
y dicen que me servirá
lo que no mata fuerza te da.
Mientras pasa el sonido de tu voz por la tele
por la radio y el teléfono resonará tu adiós,
aquí yo estoy y tú no estás
y me distrae la publicidad.
Entre horarios y el tráfico
trabajo y pienso en ti,
entre puerta y teléfono
tu foto me hablará.

Y lucho contra el silencio hablando con él
y he limado tu ausencia solo junto a mis brazos,
y si me quieres tú ya no me verás.

⁴⁷ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=894397>. Fecha de consulta: 29/11/2016.

⁴⁸ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=103325>. Fecha de consulta: 29/11/2016.

Si menos me quieres yo más estaré allí,
y si me quieres tú, ya no me verás.
Si menos me quieres, yo más estaré allí
yo más estaré allí, allí, allí,
lo juro....

De tardes negras que no hay tiempo, ni espacio
y nadie nunca entenderá.
Quedarte puedes porque la vida duele, duele demasiado aquí sin ti.

*Amigos, Juan Luis Guerra*⁴⁹

Yo soy tu amiga cuando a nadie le interesas,
tan solo llámame y enseguida tocaré a tu puerta.
Yo soy tu amigo cuando buscas y no encuentras,
tan solo llámame y estaré a tu lado cuando quieras.
Somos el viento que despierta el alba, dos nubes
blancas bajo la ventana, y
yo soy tu carga que no pesa nada,
tú eres el río donde bebo el agua,
tómalo todo pide lo que quieras,
haz el camino y seguiré tus huellas,
yo soy tu sombra cuando más se oculta el sol.

Cuenta conmigo cuando ni contar pudieras.
Tan solo búscame que yo soy recuerdo que te espera.
Cuenta conmigo si tu pelo aún se enreda.
Tan solo búscame, que en tu cuerpo navegar pudiera.
Marca las horas que estaremos juntos.
Abre tus alas al mar profundo.
Eres el tiempo que más me alegra.
Yo soy velero que no se aleja.
Tómalo todo, pide lo que quieras
Haz el camino y seguiré tus huellas.
Yo soy tu sombra cuando más se oculta el sol.

Somos amigos, tócame a la puerta.
Si es tarde y tus sueños no llegan,
haz de mi pecho tu almohada mejor
Apóyate en mi cabeza.
Siempre.
Somos amigos en malas y buenas,

⁴⁹ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=804670>. Fecha de consulta: 29/11/2016.

de hacer castillos en la arena,
y juntos contar gaviotas, tal vez,
más tarde encender la hoguera.

4.4.3.3. Variedades geográficas en la música y las canciones

Sabemos que el español es una lengua muy importante, hablada en todo el mundo. Al enseñar este idioma, solemos introducir una lengua estándar en el aula. Sin embargo, su uso no es uniforme en todas partes, pues existe un gran número de variedades dialectales tanto en España como en América y África. Así pues, dar a conocer estas variaciones es una cuestión significativa, por lo que se ha de poner en uso real el español, ya sea de distintas provincias de España o de diferentes países latinoamericanos, con el objetivo de que los estudiantes puedan entenderse con el mayor número posible de hablantes nativos.

De hecho, la música y las canciones suponen una buena manera de conocer dichas variedades. Tal y como señala Balmaseda Maestu (2011: 969), las canciones no solo sirven como recurso didáctico, sino que también se revelan como objetos finalistas del conocimiento lingüístico y cultural, como la perspectiva del hablante nativo; además, son textos privilegiados para la vivencia de la lengua. Es decir, las canciones y la música son una muestra de la lengua viva que nos transmite el habla más vigente.

El debate sobre las variedades ha permanecido abierto y son numerosas las teorías sobre la división de dichas variaciones. Por ejemplo, sobre las variaciones de América Latina, Sánchez Lobato (1994: 559) ha resumido las ideas de Pedro Henríquez Ureña, quien, basándose en las influencias indígenas, establecía en la América hispana cinco grandes zonas diferenciadas: México, Nuevo México y América Central, determinada por la influencia de la lengua náhuatl; Antillas, Venezuela y la costa caribeña de Colombia, producto de la mezcla del español con el arahuaco; Ecuador, Perú, Bolivia y la zona norte de Chile, determinada por la lengua quechua; centro y sur de Chile, producto de la mezcla del español con el araucano; Argentina y Paraguay, determinada por el guaraní.

Según Raúl Aguado García⁵⁰, las variedades se dividen en cuatro grandes grupos: el primero está formado por las variedades del español habladas en las comunidades donde existe otra lengua, es decir, en las zonas bilingües, como por ejemplo las zonas en las que coexiste con el catalán, gallego o vasco; el segundo grupo está formado por el contacto con los dialectos históricos, por ejemplo, el asturiano o el aragonés; el tercer grupo es el del español en aquellas zonas donde es la única lengua. Este último se divide en tres zonas lingüísticas donde el castellano tiene rasgos diferentes, que son la variedad septentrional, la variedad meridional, y el habla de transición, el murciano o el extremeño; el último grupo consiste en el español de América, que es la lengua oficial de dieciocho repúblicas americanas.

Sobre este mismo punto, Andión Herrero (2008: 162) señala lo mismo, pues habla de una variedad castellana, otra andaluza y otra canaria, además de las variedades de transición murciana y extremeña.

En el libro *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Francisco Moreno divide las variedades por distintos continentes geográficos: el español de España, de América, de África y de Asia. Bajo esta división hay sub-clasificaciones de cada área. Nos gustaría seguir su clasificación de las variedades españolas, presentando las características tanto fonéticas, morfosintácticas como léxicas y gramaticales de cada variedad, así como aparece en las canciones.

4.4.3.3.1. Español de España

En su libro, Moreno (2010: 70) ha indicado que el español de España no existe como modalidad, sino que es un complejo de hablas, en algunos casos muy distintas entre sí. Él mismo distingue el español de España en tres grandes modalidades: la castellana, que se introduce en la clase de ELE a sinohablantes tácitamente, la andaluza y la canaria. La modalidad castellana mantiene las siguientes características:

⁵⁰ Jefe del instituto San José en Cáceres. La idea ha sido resumida de su artículo *La situación lingüística de España: lenguas y dialectos*, que es una presentación general de un curso de 2º bachillerato de Lengua castellana y literatura del instituto San José. Se puede consultar todo el artículo en https://tusapuntesdebachillerato.files.wordpress.com/2013/03/02_apuntes_tema_1_espac3b1ol_y_variedades.pdf. Fecha de consulta: 04/12/2016.

- 1) **Rasgos fonéticos y fonológicos:** se distingue por la pronunciación diferenciada de las letras «c», «s» y «z»; pronunciación apicoalveolar de /s/; tendencia a la conservación de consonantes en posición final de sílaba; tendencia a pronunciar la *d* final de las palabras como una consonante fricativa interdental sorda, es decir /θ/ (por ejemplo, *Madriz* en lugar de *Madrid*).
- 2) **Rasgos morfosintácticos:** tuteo; uso de *vosotros* como pronombre personal de confianza de segunda persona plural frente a *ustedes*; uso intenso del leísmo; preferencia por la forma en *-se* del subjuntivo, frente a *-ra*, por ejemplo, *cantase*, *hubiese cantado* en vez de *cantara*, *hubiera cantado*; uso del infinitivo para el imperativo plural de confianza.
- 3) **Rasgos léxicos:** uso de castellanismos léxicos como *acochar* para decir acoger en el regazo; uso de ciertas jergas urbanas, como el *cheli*, etcétera.

El español de Andalucía contiene muchos rasgos lingüísticos comunes con otras áreas hispánicas (Moreno, 2010: 75), en cuanto a sus características, pueden resumirse en las siguientes:

- 1) **Rasgos fonéticos y fonológicos:** tendencia a la aspiración, asimilación o pérdida de /s/ final de sílaba; tendencia a pérdida de /d/ intervocálica y final; tendencia de pérdida de consonantes finales; aspiración de /x/; rehilamiento del fonema *ch*, es decir, pasa a realizarse como fricativo; caída de oclusivas sonoras intervocálicas; conversión del diptongo /ie/ en /ye/, por ejemplo, se pronuncia *hielo* como *yelo*, entre otros.
- 2) **Rasgos morfosintácticos:** tuteo; uso de *ustedes* con valor de segunda persona del plural; uso de ponderaciones y negaciones enfáticas como *que no se puede aguantar*.
- 3) **Rasgos léxicos:** existe un léxico específico compuesto por palabras originarias de Andalucía, así como vocablos de origen árabe o mozárabe, tales como *búcaro* (*botijo*), *gabarra* (*molestia*), *changa* (*burla o broma*), *pero* (*manzana*) *agostar*(*consumir*), *pipirrana* (*tipo de ensalada*), etcétera.

En cuanto al español de Canarias, aquí están sus características:

- 1) **Rasgos fonéticos y fonológicos:** seseo; yeísmo, indistinción de /ll/ e /y/ (calló / cayó), general en todas las clases sociales; aspiración, debilitamiento y pérdida de consonantes en posición final de sílaba, especialmente de /s/; aspiración de /x/, por ejemplo, *lah mohcah* en vez de *las moscas*; tendencia a la pronunciación con oclusión más prolongada y sonorizada de *che*, entre otros.
- 2) **Rasgos morfosintácticos:** tuteo; uso de *ustedes* con valor de segunda persona del plural; uso preferente del pretérito indefinido, por ejemplo, se dice *hoy fui a la casa de mis padres* en vez de *hoy he ido a la casa de mis padres*; generalización del diminutivo *-ito*, se habla de *cochito* en vez de *cohecito*, o de *solito* por *solecito*.
- 3) **Rasgos léxicos:** se llaman las voces propias del habla canaria como canarismos, usos de palabras de procedencia guanche como *chuchanga* (*caracol*), *gánico* (*cazuela pequeña*); uso de palabras de origen portugués como *fechar* (*cerrar en portugués*), *fechillo* (*pestillo*) o *fechadura* (*cerradura*); uso de palabras de procedencia árabe como *guayete* (*niño*); etcétera.

A continuación, incluimos una canción que se llama *Siempre me quedará*, de la artista Bebe, que nació en Valencia y creció en Extremadura. Con su acento andaluz podemos introducir los siguientes rasgos dialectales: aspiración de /s/ final, por ejemplo, pronuncia /lah ehquinitah/ en lugar de *las esquinitas*, pero preservación de /s/ final cuando sigue una vocal, tal como /los ohoh/ en lugar de *los ojos*; elisión de /d/ intervocálica; yeísmo como *yuvia*; entre otros. Véase la letra⁵¹:

Cómo decir que me parte en mil, las esquinitas de mis huesos,
que han caído los esquemas de mi vida
ahora que todo era perfecto.
Y algo más que eso, me sorbiste el seso y me decían del peso
de este cuerpecito mío que se ha convertío en río.
de este cuerpecito mío que se ha convertío en río.

Me cuesta abrir los ojos y lo hago poco a poco,
no sea que aún te encuentre cerca.

⁵¹ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=700035>. Fecha de consulta: 07/12/2016.

Me guardo tu recuerdo como el mejor secreto,
qué dulce fue tenerte dentro.
Hay un trozo de luz en esta oscuridad para prestarme calma.
El tiempo todo calma, la tempestad y la calma,
el tiempo todo calma, la tempestad y la calma.

Cómo decir que me parte en mil, las esquinitas de mis huesos,
que han caído los esquemas de mi vida
ahora que todo era perfecto.
Y algo más que eso, me sorbiste el seso y me decían del peso
de este cuerpecito mío que se ha convertío en río.
de este cuerpecito mío que se ha convertío en río.

Siempre me quedará la voz suave del mar,
volver a respirar la lluvia que caerá sobre este cuerpo y mojará
la flor que crece en mí, y volver a reír,
y cada día un instante volver a pensar en ti.
En la voz suave del mar,
en volver a respirar la lluvia que caerá
sobre este cuerpo y mojará
la flor que crece en mí, y volver a reír
y cada día un instante volver a pensar en ti.

4.4.3.3.2. Español de América

El español en América es lengua oficial en dieciocho países: Argentina, Uruguay, Chile, Perú, Bolivia, Paraguay, Ecuador, Venezuela, Colombia, Panamá, Costa Rica, Honduras, Nicaragua, El Salvador, Guatemala, México, Cuba y la República Dominicana; además, convive con otras lenguas indígenas, como hemos mencionado antes. Por tanto, el español de América es increíblemente variado, y por eso hablamos del español chileno, cubano, venezolano o colombiano, etcétera. Es lógico que estas variaciones compartan unos rasgos comunes que coinciden con el habla del andaluz y las lenguas meridionales debido a motivos históricos.

En su artículo *El español en América*, Sánchez Lobato (1994: 561-564) habla de las particularidades del español de América desde los siguientes aspectos: el vocalismo, el consonantismo, la morfología y la sintaxis, y el léxico. Aquí nos limitamos a mencionar las características más destacables y extendidas:

- 1) **Rasgos fonéticos y fonológicos:** el español americano se caracteriza por el seseo, es decir, la realización de /s/ y /θ/ como /s/, si bien las realizaciones de esta /s/ son muy variadas; vacilación en las vocales protónicas /i/ por /e/, /u/ por /o/, /o/ por /u/, por ejemplo, *siguro* por *seguro*, *gurrión* por *gorrión*, *sospiro* por *suspiro*; confusión de las vocales de /e/ e /i/, por ejemplo, *dispertar* por *despertar* o *mesmo* por *mismo*; reducción de hiatos, *apreta* por *aprieta*; se realiza la /r/ final como vibrante alveolar; la /d/ relajada o perdida, que no se pronuncia en final de palabra, salvo en los monosílabos; pérdida, en algunas zonas, de la vocales átonas, *orita* por *ahorita*, entre otras.
- 2) **Rasgos morfosintácticos:** voseo, uso de vos en lugar de tú; eliminación de la distinción entre *vosotros* y *ustedes*, empleando *ustedes* tanto para el tratamiento de respeto como para el de confianza; usos de adjetivos como adverbios, por ejemplo, *canta lindo*, *camina lento*; abundante uso del diminutivo, incluso en adjetivos y adverbios, tal como *chiquitito*, *ahorita*, *todito*; sustitución del posesivo sintéticos por analíticos, *la cada de nosotros* en vez de *casa nuestras*; uso preferente del pretérito perfecto simple, se dice *comí* en vez de *he comido*, usan estructuras como «ir a + infinitivo» para expresar el futuro; entre otras.
- 3) **Rasgos léxicos:** debido a la influencia de las lenguas indígenas, en el español de América aparecen muchas palabras especiales, tales como *hamaca*, *barbacoa*, *piragua*, *cancha*, *mandioca*, *aguacate*, *cacahuete*, etcétera; además, como consecuencia de la distancia lingüística, en España y en América se emplean palabras distintas para una misma realidad, por ejemplo, *conducir un coche* en España, mientras que *manejar un carro* en América. Incluso el léxico entre los distintos países hispanohablantes guarda grandes diferencias. Los ejemplos de este tipo son demasiado numerosos como para listarlos en este trabajo.

Para nosotros, la música y las canciones de este continente son una vía perfecta para dar a conocer dichas variedades. Además, este recurso es cuantioso y fácil de

conseguir para llevar a la clase de ELE. Algunos cantantes o grupos famosos que pueden ser presentados son los siguientes: Shakira y Juanes de **Colombia**; Gustavo Cerati, Soda Stereo y Mercedes Sosa de **Argentina**; Thalía, Maná y Julieta Venegas de **México**; Ricardo Arjona de **Guatemala**; Luis Miguel, Chayanne y Ricky Martin de **Puerto Rico**; Bob Marley de **Jamaica**; Juan Luis Guerra de **República Dominicana**; Celia Cruz y Gloria Estefan de **Cuba**; Jorge Drexler de **Uruguay**; Carlos Mejía Godoy de **Nicaragua**; Violeta Parra y Lucho Gatica de **Chile**; Basilio de **Panamá**; Franco de Vita y Ricardo Montaner de **Venezuela**... Hay muchos más cantantes y grupos que los mencionados aquí, que son los más representativos y conocidos.

Nos gustaría proponer también dos canciones con el fin de experimentar la diferencia del uso de léxico. Al escucharlas, se nota una pronunciación marcadamente distinta: la primera es *La negra tiene tumbao*, de Celia Cruz, con la que se puede detectar el seseo, elisión de /d/ intervocálica, aspiración ocasional de /s/ al final de sílaba, y palabras como *tumbao*, *apretao*, *melao*; la segunda es *Yo te avisé*, del grupo Los Fabulosos Cadillacs de Argentina, con la cual se puede enseñar el voseo, aspiración de /s/ al final de sílaba, rehilamiento como *yo*, *calle*, y vocabulario como *pelado*, *bocón*, etcétera. Veamos sus letras:

La negra tiene tumbao, Celia Cruz⁵²

Esa negrita que va caminando
esa negrita tiene eso tumba'o
y cuando la gente la va mirando
ella baila de la'o
también apreta'o, apreta'o, apreta'o.
la negra tiene tumba'o (azuca', azuca') y no camina de la'o.

Si quieres llegar derecho
mejor camina de frente
para que no haya tropiezos
y venga aquí todo vences.
Si quieres llegar primero
mejor se corre despacio
disfruta bien de la vida, cariño

⁵² Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=59590>. Fecha de consulta: 07/12/2016.

aunque tomando medidas, azuca'.
La negra tiene tumba'o (tiene tumba'o, tiene tumba'o)
y no camina de la'o (y no camina de la'o, y no camina de la'o)
la negra tiene tumba'o (hay tumba'o)
nunca camina de la'o (nunca camina de la'o de la'o).

Me tiene tumba'o, me tiene tumba'o
anda derecho, no camina de la'o
me tiene tumba'o, me tiene tumba'o.

Cuando la gente se muere (ay ¡dios mío)
se dice que eran tan buena (tan buena)
tan buena cuando vivía
como la noche y el día (¿tú crees?).
Que a mí me vengán a decir la verdad
no aguanto ya más mentiras (siempre lo mismo)
disfruto bien de la vida
aunque tomando medidas (azuca').

(me tiene tumba'o, anda derecho, no camina de la'o
diosa de la noche, dulce como el mela'o
otra como esa yo nunca encontré
ven aquí pa' poder compartir
porque eres tú la negra linda que me hace feliz
otra no quiero, eres tú la que me da inspiración
sin ti me muero, me haces falta
se me rompe el corazón.
Otra no quiero, si no estás siento desesperación,
sin ti me muero, simplemente eres mi vocación
tiene tumba'o
anda derecho, no camina de la'o
diosa de la noche, dulce como el mela'o
otra como esa yo nunca encontré).

Esta negrita tiene tumba'o
todos la siguen por su camina'o
esta negrita tiene tumba'o
todos la siguen por su camina'o.

*Yo te avisé, Los Fabulosos Cadillacs*⁵³

Yo te avisé, y vos no me escuchaste
yo te avisé, y vos no me dejaste convencerte,
conmigo no hablés, yo no soy de tu clase
conmigo no bailás, porque yo bailo en la calle.

Pelado, sé que soy un pelado bocón.
Pelado, sé que soy un pelado bocón.
Y si vuelves a casa no me pidas por favor
que el río está creciendo, no me pidas, no.
Y si vuelves a casa no me pidas por favor
que el río es algo tuyo no me pidas, no.
Y si vuelves a casa no me pidas, por favor,
que yo estando borracho no me pidas no.

4.4.3.3. Español de África

Dentro del continente africano, la lengua española se usa en dos espacios principales, el Magreb y Guinea Ecuatorial. En el primer caso, el español suele ser lengua oficial junto con el árabe o también con el francés. Así, presenta las siguientes peculiaridades:

- 1) **Rasgos fonéticos y fonológicos:** existe una tendencia a la confusión de sonidos como /e/ e /i/, /o/ y /u/; tendencia de pérdida de vocal del artículo; seseo; yeísmo; confusión de /b/ y /p/, entre otros.
- 2) **Rasgos morfosintácticos:** ausencia de artículos como *comemos en cocina*; ausencias y usos no regulares de preposiciones como *rezo cada día la hora del Magreb*; uso de *todavía* en vez de *todavía no*.
- 3) **Rasgos léxicos:** la influencia del árabe se aprecia, por ejemplo, en formas que prescinden de la sílaba al- inicial, por ser interpretada como artículo del árabe: *mario* en lugar de *armario*, *mendra* en vez de *almendra*, etcétera.

Según Moreno (2010: 83), el español de Guinea Ecuatorial ha sufrido una afectación del estilo de los criollos africanos circundantes, originada por los

⁵³ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=802029>. Fecha de consulta: 07/12/2016.

colonizadores franceses o británicos. En cuanto a sus características, se encuentran las siguientes:

- 1) **Rasgos fonéticos y fonológicos:** yeísmo; tendencia a pronunciación oclusiva de /b, d, g/; tendencia a mantener /s/ final; tendencia a pronunciar la *rr* en /r/, etcétera.
- 2) **Rasgos morfosintácticos:** usos de verbos en segunda persona; tendencia a la ausencia de pronombres reflexivos; uso de preposición *en* para indicar dirección, por ejemplo, *voy en Madrid*; entre otros.
- 3) **Rasgos léxicos:** para adaptarse al nuevo entorno, se han incorporado afronegrismos, anglicismos o americanismos en el español de este país, por ejemplo, *chanchú* referido a *verduras*, *malanda* referido a *planta*, *contrimán* referido a *paisano*, etcétera.

Unos cantantes o grupos que pueden ser presentados en la clase de ELE como referencia son los siguientes: Concha Buika, El Chojin, Betty Akna, Paloma del Sol, Meko (MC), Norberto de Noah, Yuma, etcétera. Algunas de las canciones que pueden ser utilizadas en el aula son las siguientes: *Atrévete a ser feliz* y *Jailalai*, de Paloma del Sol, *Zona de guerra*, de Meko, *La vida es tranki* y *Toma el bibe*, de Yuma, entre otras. Para este trabajo nos gustaría presentar las letras de la canción *La vida es tranki*; al escucharla, se nota inmediatamente su estilo de música, *hip hop*, que se parece mucho a la música *pop* de Estados Unidos. Creemos que es un buen ejemplo para introducir tanto la variedad de Guinea Ecuatorial como su música, influenciada por las culturas occidentales. Abajo está la letra⁵⁴:

Ya no puedo más verte sufrir
Ya no puedo seguir así
Ya no puedo verte fingir
Ya no puedo más y no quiero
Ya no puedo más decir que sí
Ya no puedo lejos de aquí
Es que no puedo ya ni

⁵⁴ Letras extraídas de la página: <http://www.hhgroups.com/letras/yuma/la-vida-es-tranki-31693/la-vida-es-tranki-1404/>. Fecha de consulta: 05/12/2016.

Amarte ni odiarte no puedo
La vida es tranki, La vida es tranki, La vida es tranki
Mi música es un llanto exterior
Porque lo que amo siempre me hirió
Amarte es deseo de mi interior
Porque sigo siendo esclava de tu dolor
Porque tu dolor es mi dolor
Ha sido difícil saber quién soy
Desde que este mundo perdió el control
Hermano cada pensamiento es un llanto
Take it easy. Esto está petado de freekys
Odio tus ideas nazi, incapaces la vida es tranky
La unión perdió ante la fuerza
En nuestras cabezas no hay poder sino esperanza
En nuestros días no hay amor sino venganza
Es tiempo de matanzas
Te pido, mantén la calma
Yo pregunto y contesta mi alma
Destruyes todo y por eso te falta
Sabes que tu enemigo está debajo de tu cama
Valiente no es homicida
Despiértate esta mañana
Abre los ojos y sal del centro de la diana
Te darás cuenta de que las acciones que tú amas
Son las que aborreces cuando son de otra persona
Analízate, saca conclusiones
Dale un juicio justo a tu persona
Dale un juicio justo a tus santas escrituras
Qué es lo que has hecho con ellas
Tiene que ver con las metas de vuestras culturas
Si eres pobre tus enfermedades no tienen cura
Todos lo saben no hay niveles en nuestra locura
Aunque lo tengas todo enfermarás de la amargura
Vive atrapado en el deseo de vivir la vida
¿Te has dado cuenta que vivimos en una ironía?
Porqué te extraña que haya guerras, pero qué esperabas
Si solo sabes combatirlas con más violencia
¿Ya no quiero más?
Ooh Yuma take it easy?

4.4.3.3.4. Español de Asia

Al hablar del español en Asia, nos referimos a las islas Filipinas esencialmente. Debido a que Filipinas fue administrada por el virreinato de Nueva España en lugar de por la propia España durante el período colonial, el español filipino tenía una mayor afinidad con el español de México que con el español europeo (el que se habla en España). Actualmente, la tendencia entre las nuevas generaciones consiste en acercarse más al español de España. Abajo presentaremos sus particularidades:

- 1) **Rasgos fonéticos y fonológicos:** predominio del seseo; tiende a cerrar /e/ y /o/.
- 2) **Rasgos morfosintácticos:** sustitución del posesivo por el personal con preposición, por ejemplo, *la idea de nosotros* por *idea nuestra*.
- 3) **Rasgos léxicos:** palabras que vienen de América, como *guayaba*, *maní*, *magüey*; palabras de origen nativo, como *bolo* que significa *machete largo*, *yoyo* que significa *juguete chino*, etcétera.

Como hemos venido haciendo hasta ahora, nos gustaría presentar unos cantantes de referencia, como Luis Eduardo Aute, Isabel Granada, Joey de León, Conchita Panadés y Miguel Morales Barretto. Pese a que el cantautor Luis Eduardo Aute ya lleva viviendo muchos años en España, sus canciones son buenas muestras para introducir el español de Filipinas en la clase de ELE. Aquí incluimos una de las más famosas, que se llama *Sin tu latido*⁵⁵:

Hay algunos que dicen
que todos los caminos conducen a Roma.
Y es verdad porque el mío
me lleva cada noche al hueco que te nombra.
Y le hablo y le suelto
una sonrisa, una blasfemia y dos derrotas;
luego apago tus ojos
y duermo con tu nombre besando mi boca.
Ay, amor mío,
qué terriblemente absurdo
es estar vivo

⁵⁵ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=94332>. Fecha de consulta: 05/12/2016.

sin el alma de tu cuerpo,
sin tu latido.
Que el final de esta historia,
enésima autobiografía de un fracaso,
no te sirva de ejemplo,
hay quien afirma que el amor es un milagro,
que no hay mal que no cure,
pero tampoco bien que le dure cien años;
eso casi lo salva,
lo malo son las noches que mojan mi mano.
Aunque todo ya es nada,
no sé por qué te escondes y huyes de mi encuentro.
por saber de tu vida
no creo que vulnere ningún mandamiento;
tan terrible es el odio
que ni te atreves a mostrarme tu desprecio,
pero no me hagas caso,
lo que me pasa es que este mundo no lo entiendo.

Para cerrar esta sección, nos gustaría presentar una canción que se llama *Qué difícil es hablar el español*, de La banda de Carlitos, en la cual, los artistas expresan sus «quejas» sobre el aprendizaje del español, porque en cada zona se habla de manera distinta. Nos parece que es una excelente canción para poner en la clase, puesto que con ella se puede reducir el aturdimiento de los estudiantes ante tantas variedades, y sirve para que los alumnos se acerquen y familiaricen con estas. Véase la letra a continuación⁵⁶:

Yo viajé por distintos países, conocí las más lindas mujeres.
Yo probé deliciosa comida, yo bailé ritmos muy diferentes.
Desde México fui a Patagonia, y en España unos años viví.
Me esforcé por hablar el idioma, pero yo nunca lo conseguí.

Yo estudiaba el castellano cuando hacía la secundaria.
De excursión de promociones fuimos a las Islas Canarias.
En el viaje comprendí que de español no sabía nada,
y decidí estudiar filología hispana en Salamanca.
Terminada la carrera, yo viajé a ciudad de México.

⁵⁶ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=2160897>. Fecha de consulta: 05/12/2016. Como la letra completa de esta canción es muy larga, nos limitamos a poner unas estrofas para tener una idea. En la página indicada se puede consultar la letra completa.

Sentía que necesitaba enriquecer mi léxico.
Muy pronto vi que con el español tenía una traba
y decidí estudiar otros tres años en Guadalajara.
Cuatro meses en Bolivia, un posgrado en Costa Rica,
y unos cursos de lectura con un profesor de Cuba.
Tanto estudio y tanto esfuerzo y al final tú ya lo ves,
este idioma no se entiende ni al derecho ni al revés.

En Venezuela compré con mi plata una camisa de pana,
y mis amigos me decían ese es mi pana ese es mi pana.
Y en Colombia el porro es un ritmo alegre que se canta,
pero todos me miran mal cuando yo digo que me encanta.
Los chilenos dicen cuando hay algo lejos que está la chucha,
En Colombia el mal olor de las axilas es la chucha.
Mientras tanto en Uruguay a ese olor le dicen chivo,
el diccionario define al chivo como una cabra con barbuchas.

...

En España el líquido que suelta la carne la gente le dice jugo,
por otro lado en España el jugo de frutas la gente le dice “sumo”.
Me dijeron también que el sumo pontífice manda en la religión,
Y yo siempre creí que un sumo era un gordo en tanga paliando en Japón.
Conocí a una andaluza, se llamaba Concepción,
Su marido le decía concha de mi corazón.
“vámonos para argentina” le dije en una ocasión
“yo lo siento, pero creo si me dices concha que yo mejor no voy”
“pero concha ¿qué te pasa? Si es un muy lindo país.
Hay incluso el que compara Buenos Aires con París.

Qué difícil es hablar el español, porque todo lo que dices tiene otra definición.
Qué difícil entender el español, si lo aprendes no te muevas de región.
Qué difícil es hablar el español, porque todo lo que dices tiene otra definición.
Qué difícil entender el español, yo ya me doy por vencido para mi país me voy.

4.4.4. Ámbito sociocultural

Se utiliza el término *sociocultural* para referirse a los procesos o fenómenos que están relacionados con los aspectos sociales y culturales de una comunidad o sociedad. Dentro del ámbito didáctico, la competencia sociocultural hace referencia a la capacidad de los estudiantes de utilizar una determinada lengua flexivamente hasta relacionarla con unos marcos de conocimiento propios del habla. Es decir, el interés del conocimiento sociocultural consiste en dar a conocer la vida cotidiana, las condiciones

de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual⁵⁷. Se puede decir que la competencia sociocultural es un componente complementario de la competencia sociolingüística.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes introduce el componente cultural entre los cinco en que estructura su contenido: conocimientos generales sobre los países hispanohablantes, incluyendo geografía, población, política, economía, etcétera; personajes y acontecimientos históricos y actuales de estos países, así como sus obras culturales; conocimientos sobre las condiciones de vida y el sistema social (por ejemplo, días festivos, transportes, viviendas, horarios de trabajo y ritmo de vida, etcétera); relaciones interpersonales y, por último, habilidades y actitudes de la comunidad.

Hay que confesar que durante un largo tiempo este concepto estaba ausente en la enseñanza de español a extranjeros. De hecho, hasta hoy en día no se le ha prestado suficiente atención en la enseñanza del español en China. Sin embargo, la cultura es un componente muy importante que facilita el entendimiento sobre el contexto del habla y la comunicación en situaciones concretas. La conexión entre la cultura y la lengua es indeleble, por lo cual los docentes han de tener claro el concepto de cultura para introducirla correctamente en la clase de español.

Podemos incluir muchas más definiciones sobre el término *cultura* y su clasificación, pero aquí queremos citar la subdivisión de cultura planteada por Lourdes Miquel y Neus Sans (1992: 16), cuyos planteamientos sobre la cultura son los más aceptados y asumidos entre los profesores de español actualmente. Según las citadas autoras, la cultura se divide en tres tipos:

«Cultura con mayúsculas (cultura cultivada o legitimada)»: es el término que abarca la noción tradicional de cultura, es decir, el saber literario, histórico, artístico, musical, etc. Es la cultura por excelencia (en el contexto de España, Lorca, *El Quijote*,...).

«Cultura a secas (con minúsculas)» abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscriptos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. Para evitar

⁵⁷ Los objetos son ideas resumidas del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, de acuerdo con las explicaciones del término *competencia sociocultural* del *Diccionario de términos clave de ELE*, en la página:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm.
Fecha de consulta: 07/12/2016.

confusiones, y que no parezca que esta cultura se relega a un segundo plano, la autora propone denominarla «cultura esencial». Este tipo de conocimiento cultural, según los mismos autores, es el que conformaría el componente sociocultural.

«Cultura con k» se refiere al tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados, como el argot de ciertos sectores de la población; son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes. Este tipo de cultura los autores la redefinieron como «cultura epidérmica». (Lourdes Miquel y Neus Sans, 1992: 16).

Teniendo en cuenta todo lo que hemos explicado sobre la cultura y la competencia sociocultural, podemos decir que, con el uso de la música y las canciones, se puede alcanzar los fines didácticos de este concepto. Se puede usar la música y las canciones tanto para aprender una nueva lengua como para aprender culturas distintas, y las actitudes sociales, políticas o religiosas reflejadas en estas. En muchos estudios se ha mostrado el papel de la música y de las canciones en la construcción de la cultura. En efecto, la música transmite información sobre los valores culturales.

Asimismo, podemos incluir muchas canciones que tratan de contenidos socioculturales, por ejemplo, la canción *Fiesta*, de Joan Manuel Serrat para introducir la noche de San Juan; *La saeta*, del mismo cantante, para referirse a la Semana Santa; *La vida es un carnaval*, de Celia Cruz, para presentar el Carnaval; *No hago más ná*, del grupo El Gran Combo, para hablar de los hábitos cotidianos; *Arte*, de Nosotrāsh, para introducir conocimientos sobre actividades cotidianas y relaciones personales; *Un año más* también llamada *En la puerta de Sol*, de Mecano, para referirse a las tradiciones de Nochevieja y Navidad de España; *Partiendo la pana*, de Estopa, para hablar del tiempo de ocio de los jóvenes y de la cultura de bar. *Fruta fresca*, de Carlos Vives, *Las cuatro y diez*, de Luis Eduardo, *Andar conmigo*, de Julieta Venegas, y *Guacamole*, de Kevin Johansen, entre otras, también son buenas muestras.

Estos son recursos de un valor incalculable. Para terminar este apartado presentaremos la letra de la canción *Un año más*, de Mecano, ya que la Navidad es una de las fiestas más importantes para la gente hispanohablante. Véase la letra⁵⁸:

En la puerta del sol

⁵⁸ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=115955>. Fecha de consulta: 05/12/2016.

como el año que fue
otra vez el champagne y las uvas
y el alquitrán, de alfombra están.
Los petardos que borran sonidos de ayer
y acaloran el ánimo
para aceptar que ya, pasó uno más.
Y en el reloj de antaño
como de año en año
cinco minutos más para la cuenta atrás.
Hacemos el balance de lo bueno y malo
cinco minutos antes de la cuenta atrás.
Marineros, soldados, solteros, casados,
amantes, andantes y alguno que otro
cura despistado.
Entre gritos y pitos los españolitos
enormes, bajitos hacemos por una vez,
algo a la vez.
Y en el reloj de antaño
como de año en año
cinco minutos más para la cuenta atrás.
Hacemos el balance de lo bueno y malo
cinco minutos antes de la cuenta atrás.
Y aunque para las uvas hay algunos nuevos
a los que ya no están le echaremos de menos
y a ver si espabilamos los que estamos vivos
y en el año que viene nos reímos.
1, 2, 3 y 4 y empieza otra vez
que la quinta es la una
y la sexta es la dos y así el siete es tres.
Y decimos adiós y pedimos a dios
que en el año que viene,
a ver si en vez de un millón
pueden ser dos.
En la puerta del sol
como el año que fue
otra vez el champagne y las uvas
y el alquitrán, de alfombra están.

Ya tenemos un plano completo de las aportaciones de la música y de las canciones en distintos ámbitos. Más adelante vamos a explicar todas las aportaciones que posee este tipo de recurso en funcionamiento.

4.5. El reto de usar música y canciones en clase

A pesar de los muchos valores que tiene la música en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, esto no quiere decir que, automáticamente, el alumnado estará motivado o que aprenderá gramática; tampoco quiere decir que preparar una clase con contenido musical resulte un trabajo sencillo para el docente. Qué tipo de música hay que elegir, sobre qué tema debe tratar la canción, u otras condiciones objetivas, son las primeras cuestiones con las que deben enfrentarse los profesores.

Hay muchos tipos de música, y encontrar la más adecuada para la clase es tarea del profesorado. Podría parecer un detalle sin importancia, no obstante, el hecho de que el profesor seleccione solo música de su preferencia o música que no está de moda, probablemente no atraerá en absoluto el interés de los estudiantes, y este hecho influirá en el efecto que tendrá la actividad en el aula.

En cuanto a la cuestión del tema, si el docente elige primero el tema que desea discutir en clase y luego busca una canción que lo complemente, tendrá por delante un largo proceso de escoger entre infinidad de canciones que discuten la misma temática. Por ejemplo, si quiere poner una historia romántica en clase, hay un sinnúmero de canciones de amor que puede seleccionar. Por otro lado, si el profesor decide primero la canción que va a aplicar, debe entonces elegir el tema que se quiere explotar, puesto que una canción puede tener más de un tema.

Además, una vez que tenga una canción seleccionada, debe pensar qué tipo de ejercicios va a poner a sus alumnos. Como sabemos, las actividades tienen que estar relacionadas con la asignatura que se imparte; evidentemente, no es oportuno que en una clase de conversación se pongan actividades de redacción. Por lo tanto, diseñar actividades también resulta un reto para la aplicación de la música en clase.

En pocas palabras, utilizar música en clase requiere de un trabajo constante, por lo que el profesor debe disponer del tiempo y la paciencia suficientes para elegir la música y justificar las razones de tal selección, así como la planificación de actividades.

Aparte, también debe enfrentarse a unos problemas reales e inmediatos, por ejemplo, el equipamiento. Aunque es simple y barato que los alumnos escuchen música,

pueden surgir algunos problemas. Si los profesores cuentan con un buen equipo de sonido en clase, podrán poner todo tipo de canciones, tanto en discos como en cassetes. No obstante, hay centros que no poseen dichas condiciones y los docentes tienen que cambiar el formato de las canciones ellos mismos.

También puede suceder que, a la hora de poner música en clase, si la disposición física de las mesas no se puede cambiar, los estudiantes sentados en las filas delanteras tendrán ocasión de escuchar mucho mejor que los que se encuentran sentados más atrás. Si subimos mucho el volumen de la música, probablemente incomode a los que están en el aula de al lado.

Una clase ideal es un aula multimedia, que cuente con varios ordenadores y auriculares para cada estudiante. El profesor puede poner música de archivo o directamente de internet, y los estudiantes no solo pueden escuchar la canción, sino que también pueden apreciar el vídeo que la acompaña (si lo hay).

Por último, un posible problema para los profesores chinos, que ellos mismos han comentado, es la dificultad de buscar recursos de música cuando existe un bloqueo de internet en China. Puede suceder también que a ellos les falte un conocimiento pleno de todas las fuentes posibles. Sobre ello vamos a hablar en el siguiente apartado.

4.6. Fuentes para obtener música y canciones

La música y las canciones como recursos didácticos llaman cada día más la atención del público, lo cual se refleja no solo en los manuales sino también en sitios web. Ahora, nos gustaría mostrar posibles vías para obtener estos recursos.

Para empezar, a continuación, tenemos una lista en la que Asensi Santos (1995: 372) recoge y clasifica todos los tipos de materiales auténticos del mundo de la música:

1. AUDIOVISUALES Y MULTIMEDIA

- Casetes, discos de vinilo y compactos. Recopilaciones.
- Vídeos musicales.
- Karaoke.
- Películas musicales o ambientadas sobre el mundo de la música.

- Grabaciones de segmentos publicitarios con soporte musical.
- Fotos y carteles, dibujos y caricaturas de los artistas.
- CD Rom dedicado a artistas y su obra.

2. IMPRESOS

- En periódicos, revistas de actualidad y revistas especializadas de música: reportajes, artículos de crítica musical, perfiles biográficos, entrevistas, encuestas, reseñas de novedades, discográficas, agenda de conciertos, tablas de ventas y popularidad, buzón y anuncios, publicidad de lanzamiento de discos o conciertos.
- Libros sobre el mundo de la música y sus protagonistas.
- En las fundas, cajas y cubiertas de discos y cassetes: letras de canciones, biografías de los intérpretes, comentarios contextuales de las canciones, fotografías y dibujos, etc.
- Carteles de promoción y entradas de conciertos.
- Catálogos de venta por correo y guías de música.
- Anuarios de música (*El País*, etc.).
- Fanzines musicales: *Wacko* (Oviedo, con casete), *The Reserve* (Barcelona, con vídeo), etc.

3. «REALIA»

- Instrumentos
- Mercadería de los grupos y acontecimientos musicales: camisetas, etc.

A los estudiantes chinos les cuesta más conseguir recursos audiovisuales y multimedia en físico, puesto que en China hay poca importación de este tipo de materiales, sobre todo en ciudades pequeñas. Por ello, resulta que el material que podemos consultar mediante un clic en Internet ha sido muy provechoso. Este se puede dividir como sigue:

- **Blogs:** tanto de profesores de ELE como de artistas, con los cuales se puede realizar distintas actividades pedagógicas. Primero, merece la pena mencionar

*ProfeDeEle*⁵⁹, que contiene una sección de canciones, junto con actividades de relleno de huecos o de opción múltiple y soluciones automáticas, que se pueden realizar en línea, así como en versión para imprimir. Cada actividad tiene su propia descripción sobre el nivel y el objetivo. Del mismo modo, se puede encontrar información sobre los artistas para ampliar conocimientos. Por otro lado, los aprendices pueden hablar con los cantantes o grupos a través de sus blogs, para tener una comunicación directa con los artistas.

- **Sitios web:** también queríamos tratarlos desde dos aspectos. Primero, se encuentra una serie de páginas, tanto españolas como chinas, que están especializadas en música, por ejemplo, *Karaoke*⁶⁰ y *Tomamusica*⁶¹, al igual que existen secciones exclusivas de música de ciertas páginas, tales como música española en *YouTube*⁶², *Bai Du Yin Yue* (百度音乐)⁶³, *Wang Yi Yun Yin Yue* (网易云音乐)⁶⁴, *QQ Yin Yue* (QQ 音乐)⁶⁵, etcétera. Además, las últimas páginas también tienen una aplicación que se puede descargar en el móvil, lo cual en algunos casos puede ser más conveniente. Por otra parte, hay páginas especiales de música para la enseñanza de ELE, por ejemplo, *Formesa*⁶⁶, en la cual las canciones se dividen por niveles y aparecen junto con propuestas didácticas completas, que cuentan con una gran variedad de actividades con las que se puede trabajar léxico, gramática, fonética, igual que literatura y cultura. La mayoría de las propuestas están en PDF, e incluyen un enlace al audio o vídeo de esta misma. También tenemos *Todoele*⁶⁷, donde las canciones están organizadas por contenidos gramaticales y por temas. Además, en China también hay ciertas páginas en las que podemos encontrar unas presentaciones o explotaciones de música española, tales como *Qian Yi* (千

⁵⁹ <http://www.profedelee.es/categoria/contenido/canciones>.

⁶⁰ <http://www.smule.com/songs>.

⁶¹ <http://www.entonados.online/tomamusica.com>.

⁶² <https://www.youtube.com/channel/UC-9-kyTW8ZkZNDHQJ6FgpwQ>.

⁶³ <http://music.baidu.com/songlist/1428>.

⁶⁴ <http://music.163.com/#/playlist?id=97647603>.

⁶⁵ <https://y.qq.com/portal/playlist/1741781786>.

⁶⁶ <http://formespa.rediris.es/canciones/>.

⁶⁷ http://www.todoele.net/canciones/Cancion_list.asp.

奕)⁶⁸, *Hu Jiang* (沪江)⁶⁹, en las cuales la práctica más común es mostrar la traducción en chino de algunas canciones y breves presentaciones sobre los cantantes, que también están en chino. Solo hay unas pocas canciones que cuentan con actividades relacionadas y se limitan a rellenar huecos.

Aparte de los recursos mencionados arriba, ahora echemos un vistazo a los **materiales impresos**, entre los cuales cabe mencionar los variados manuales de ELE en España, de los que luego hablaremos con más detalle. Aquí cabe destacar un manual nuevo, llamado *Bitácora*. En el tomo 4 hay una unidad dedicada íntegramente a canciones. Para comenzar la unidad, los estudiantes tienen que escuchar unas canciones y charlar sobre música; luego, por grupos, discutir distintos temas a partir de fragmentos de letras de diferentes canciones y presentar oralmente las mismas. De modo similar, los estudiantes tienen que buscar y compartir su experiencia con la música y su canción favorita, tanto oralmente como por escrito.

Por otro lado, contamos con varios cuadernos de ejercicios que se centran en música y canciones, entre los que podemos destacar *Tareas que suenan bien*, en el que se muestran diferentes ejercicios que se pueden acabar con canciones distintas. Funciona como un diccionario de uso y se trabajan tanto contenidos léxicos, gramaticales y socioculturales, como funciones comunicativas y la integración de las cuatro destrezas.

4.7. Principios de elección de música y canciones

En cuanto a la elección de canciones, ante todo es necesario dar una breve presentación sobre los géneros musicales. De acuerdo con sus funciones, la música y las canciones pueden ser divididas en las siguientes categorías: música religiosa, música profana (que se refiere a toda la música no religiosa), música de danza, música dramática, música cinematográfica, etcétera. Según la instrumentación, la música y las canciones pueden ser clasificadas como música vocal o música instrumental.

⁶⁸ <http://www.unls.cn/rls/xxzl/sc/4502.html>.

⁶⁹ <http://es.hujiang.com/new/music/>.

Hoy en día, suelen distinguirse tres grandes familias de estilos o géneros: música culta, música folklórica y música popular. La primera es también conocida como música clásica; la segunda puede referirse, por ejemplo, al flamenco, la jota, el tango, la salsa, la samba y, en general, todos los ritmos latinos que hayan mantenido cierta entidad propia con el tiempo; la tercera, que aparece más en nuestra vida cotidiana, contiene con estilos como *pop*, *jazz*, *blues*, *heavy metal*, *música electrónica* o *el punk*. Nuestro objetivo es incorporar todo tipo de música en una clase de español a extranjeros, siempre y cuando tengan en cuenta los principios de elección que vamos a enumerar a continuación.

Para Cass y Piskey (1977: 134), son cuatro los factores fundamentales a la hora de seleccionar las canciones:

1. Melodía: es lo primero que nos llama la atención de una canción. Nuestro interés nos lleva a querer saber de qué trata la canción.
2. Inteligibilidad: lo más importante es que los estudiantes entiendan lo suficiente de la canción.
3. Grado de dificultad: debe estar en equilibrio entre los conocimientos adquiridos y los desconocidos.
4. Tema: la canción debe ser de interés del alumnado, de forma que quiera participar de manera activa y comunicativa, aportando sus propias ideas.

Como señala Griffée en su libro *Songs in action* (1992: 6-8), «no existen reglas estables a la hora de seleccionar las canciones para la enseñanza, pero sí que ha propuesto unas cuestiones que deben tenerse en cuenta: los alumnos, el profesor y la canción». Para resumir dichas ideas en esta parte, nos gustaría analizarlo desde estos tres aspectos mencionados.

Ante todo, cada vez que intentamos utilizar música en clase, siempre tiene que ser a gusto de los estudiantes, porque su nivel de motivación es el que determina si la música funcionará o no. Mejor dicho: como ellos son el eje de la clase según el método comunicativo, el propósito principal consiste en atender sus intereses y necesidades. Por ello, en cuanto a la selección de las canciones se debe tener en consideración los siguientes factores:

1. La edad de los estudiantes, debido a que no a todas las edades se tienen los mismos gustos. A los que son menores les atrae más la música con ritmo rápido, de celebración, o similares; cuando son mayores, les apetece más una música tranquila, con ritmo suave o una historia dulce, etcétera. Así que, al elegir música para los estudiantes, hay que buscar canciones adaptadas a su edad.
2. El sexo de los estudiantes, pues es sabido que los chicos tienen diferentes gustos que las chicas, así que, en un grupo, si predomina el alumnado de sexo femenino, es mejor utilizar música romántica, *jazz* o *blues*; a su vez, para los varones, el rock o el rap es preferible.
3. El nivel lingüístico de los estudiantes, porque, como todos sabemos, las canciones contienen distintos grados de dificultad. Por ejemplo, si un estudiante es de nivel A1 y le ponen una canción cuyo contenido es de nivel B1, obviamente no la comprenderá, por lo que no será adecuada ni deseable para esa clase. La canción elegida no debe ser ni muy fácil, porque aburriría a los estudiantes, ni muy difícil, porque los desmotivaría. Es mucho mejor poner una canción que se relacione con los conocimientos adquiridos anteriormente. Suponemos que, para los principiantes, que tienen un nivel bajo de la lengua, motivar su interés y desarrollar seguridad en sí mismos son los objetivos principales, por lo que es apropiada la música clásica. Al profundizar en los estudios, la dificultad, la velocidad y el contenido de las canciones pueden ser más complicadas graduadamente.
4. Los intereses y motivación de los alumnos son uno de los puntos cruciales a tener en cuenta a la hora de seleccionar la música. Es decir, los profesores deben elegir una canción que despierte el interés de los estudiantes. Como ya hemos indicado, las que les gustan más a los profesores a lo mejor no son el tipo favorito de los alumnos. En realidad, la mejor manera de seleccionar la canción es consultar a los estudiantes sus gustos, porque las canciones que les impactan más también les atraen más, lo cual supone igualmente una mayor participación en las actividades docentes.

En segundo lugar, para poner una canción en la clase o en los manuales, los profesores toman parte activa en este proceso, es decir, ellos son quienes eligen las canciones. Por lo cual, para la selección musical hay que respetar los fines didácticos, teniendo en cuenta las clases de diferente índole: clase de conversación, clase de vocabulario, clase de gramática o clase de pronunciación. Por ello, la canción que se vaya a utilizar se debe ajustar a las necesidades de enseñanza.

Por ejemplo, para una clase de vocabulario, la canción debe incluir una serie de palabras nuevas y relacionadas para que los alumnos amplíen su vocabulario; para una clase de gramática, el núcleo de la canción debe ayudar a los estudiantes a entender el uso de alguna regla gramatical determinada. Esto en lo referente al ámbito lingüístico, pero ahora pasemos a una clase en la que se introduzca el componente cultural; para tal tipo de clase, los profesores deben escoger canciones que cuenten alguna historia, o que sean típicas de alguna zona hispanohablante.

Además, deben considerar unos elementos objetivos; por ejemplo, los recursos disponibles que se pueden encontrar por distintas vías, los equipos de soporte para poner la música, los formatos, etcétera. Todo ello debe ser solucionado por los profesores. En resumen, la selección de las canciones debe tomar en consideración los objetivos didácticos de los profesores, las condiciones reales, y no debería ser aislada al contenido de la clase ni a los manuales físicos.

En tercer y último lugar, hay que reflexionar sobre la canción en sí. Cuando hablamos de ella, nos referimos a los elementos como su forma de ser, si son auténticas o adaptadas, su tema, tipo, duración, su melodía, etcétera.

1. **Forma de ser:** hay que elegir entre utilizar material auténtico o adaptado, por su valor comunicativo. Es decir, la música con la que trabajen los estudiantes en clase tiene que ser útil para ellos en la vida real. Trabajar con materiales auténticos sirve no solo para entender lo que dicen los nativos, sino también para comprender toda la información que incluye el habla, así como las variedades lingüísticas y las variantes del español en nuestra situación. Así que puede aplicarse música de alguna historia real o de ciertas fiestas. De esta

manera, los estudiantes pueden experimentar mejor el placer del aprendizaje de dicha lengua y el empleo real de la misma.

2. **Tema:** las canciones pueden tratar una gran variedad de temas, tales como amor, libertad, soledad, amistad, racismo, sufrimiento, religión, contaminación, entre otros. Por lo general, el tema más popular entre los estudiantes jóvenes es el amor, y también contamos con una mayor cantidad de canciones sobre este tema. Es muy oportuna una canción sobre un suceso histórico cuando se habla de este evento en clase. Sin embargo, hay que evitar el abuso de canciones con temas de violencia, actitudes negativas, etcétera.
3. **Tipo:** entre los distintos tipos de canciones encontramos infantiles, tradicionales, clásicas, *folk*, *jazz*, *blues*, rock, rap, entre otros. Aparte de las citadas, hay que destacar canciones adaptadas que están escritas especialmente para la enseñanza de idiomas. Normalmente las podemos encontrar en manuales físicos.
4. **Duración:** generalmente las canciones duran tres minutos más o menos; las largas duran más de cuatro minutos, mientras que las cortas duran no más de tres.
5. **Melodía:** puede ser lenta o rápida, negativa o positiva. Música de diferentes melodías influirá en los comportamientos humanos de distintos modos, provocando reacciones emocionales desiguales.
6. **Canciones sin letra.**

Por todo esto, al elegir una canción para la clase, hay que pensar también en estos aspectos. De acuerdo con las necesidades didácticas y estudiantiles, se debe seleccionar la canción más apta. Dicho de otra manera, para las actividades de comprensión lectora, la música tiene que ayudar a los estudiantes en su atención y reflexión; para actividades de repetición o de memorización, la música debe apoyarse en la memoria y elevar la eficiencia de la memorización; para el descanso en clase, esta misma será capaz de hacer a los estudiantes relajarse y liberarse del aburrimiento y la fatiga; con el fin de

mejorar la pronunciación, las canciones deben ser cantadas claramente, a una velocidad media y mejor por intérpretes solistas.

En definitiva, con la música elegida se pueden desarrollar enteramente todas las destrezas y capacidades de los estudiantes. Por ejemplo, con una canción muy variada que contiene información suficiente, tema exacto, contenido completo, se puede trabajar la repetición del vocabulario, la corrección de la pronunciación, escuchar y entender la canción entera, así como enseñar la traducción y redacción, o repetir la historia y discutir el contenido de esta misma. Debe emplearse la música paso a paso, de lo superficial a lo profundo, de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complicado, de la canción en sí a la cultura. No obstante, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje hay que evitar el excesivo uso de música para que no haya más entretenimiento que aprendizaje. Por último, hay que intentar cambiar el estilo de música de vez en cuando, al igual que las actividades relacionadas, con el fin de mantener la atención y el interés de los estudiantes en la enseñanza de la lengua con música.

4.8. Tipología de actividades con música y canciones

Antes de empezar a mostrar actividades con música y canciones, nos gustaría tener en cuenta unos principios didácticos para el diseño, selección y estructuración de las mismas, sobre lo cual Pilar Núñez (2002: 129) ha propuesto unos principios:

- Que sean abundantes y variadas, de forma que permitan al profesor seleccionarlas, ordenarlas o distribuirlas según el tipo de contenido de que se trate, según los objetivos perseguidos o según las necesidades de la programación.
- Que se presenten seleccionadas y ordenadas según su nivel de dificultad en relación con las capacidades y necesidades comunicativas de cada alumno y según los objetivos que se persiguen.
- Que requieran agrupamientos variados para introducir como parte de la misma actividad el proceso de discusión y elaboración del plan de trabajo, o sea, abundantes interacciones de distinto tipo entre alumnos y profesores y de los alumnos entre sí.

Es decir, la lengua siempre ha de ser al mismo tiempo objeto e instrumento del aprendizaje. Es mejor organizar actividades en grupos reducidos, para resolver problemas por medio del intercambio de información entre los participantes, por lo que son las más eficaces para la enseñanza comunicativa de la lengua.

Por consiguiente, vamos a ver paso a paso las diversas tipologías de actividades con música y canciones. Antes de empezar, cabe preguntarse: ¿qué podemos hacer con la música en la vida cotidiana? Murphey (1992: 9), en su libro *Music and Song*, nos ofrece una lista de respuestas:

- Escuchar.
- Cantar, tararear, silbar, o chasquear los dedos al escuchar.
- Cantar sin música.
- Hablar sobre la música.
- Hablar sobre las letras.
- Hablar sobre el cantante o el grupo.
- Hablar sobre el videoclip musical.
- Usar la música para cambiar una atmósfera o estado de ánimo.
- Usar la música para crear un ambiente social o formar una sensación de comunicación, bailar, hacerse amigos o amantes.
- Leer sobre la música, apreciar su actuación, información sobre el artista.
- Escuchar música en sueños.
- Desarrollar asociaciones internas entre la música y personas, lugares o momentos de nuestra vida.
- Componer música.
- Actuar con la música.
- Hacer un videoclip.
- Hacer entrevistas.
- Escribir artículos sobre música.
- Realizar investigaciones sobre música.

Por consiguiente, reflexionamos sobre otra pregunta: ¿qué podemos hacer en una clase de ELE con una canción? Pues todo lo que se puede realizar en la clase de ELE con una canción también encuentra su respuesta en su libro (Murphey, 1992: 10):

- Estudiar gramática.
- Practicar la comprensión auditiva.
- Leer la música, artículos o libros con fines lingüísticos.

- Componer música, artículos sobre canciones, cartas al artista, o hacer preguntas al artista.
- Discutir sobre una canción.
- Traducir una canción.
- Escribir diálogos utilizando palabras de una canción.
- Usar el videoclip de distintas maneras.
- Juegos de simulación.
- Dictado musical.
- Usar la canción para rellenar huecos o para una corrección.
- Utilizar la música como el sonido de fondo para hacer otras actividades.
- Integrar la canción en un proyecto de trabajo.
- Relajación mental.
- Practicar pronunciación, entonación.
- Romper la rutina.
- Repetición coral.
- Enseñar vocabulario.
- Enseñar cultura.
- Hacer que los estudiantes elijan las canciones y aprender de ellos.
- Divertirse.

Un valor que resalta de la canción es su factor lúdico, ya que los alumnos pueden divertirse con la canción y aprender el idioma jugando. J. Santiago y J. Fernández (1997: 7), en su libro *Aprender Español Jugando*, han mostrado juegos y actividades abundantes para el aprendizaje del castellano. Las actividades que proponen se dividen según diferentes objetivos en cuatro funciones: juegos de letras y números, juegos de vocabulario, juegos de gramática (con respecto a ciertas reglas fijas) y juegos de prácticas generales (con respecto a estructuras gramaticales). De igual modo, las actividades que se pueden realizar con las canciones también pueden dividirse así.

Cabe añadir que Lindstromberg, en su libro *110 Actividades para la clase de idiomas*, propone otras actividades que se pueden realizar con canciones. Véanse en las tablas siguientes:

Tabla 25. Actividad 1 con canción según Lindstromberg

Historia en la música	
Nivel	Materiales
Intermedio-Avanzado	Música instrumental
Tiempo	Objetivos
20-40 minutos	Narrativa escrita y oral
Procedimiento: <ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos escuchan una pieza musical que narra una historia. 2. Forman grupos para contar la historia que han oído. 3. Escriben un párrafo de lo que han oído. <p>(110 Actividades para la clase de idiomas 1997: 198)</p>	

Tabla 26. Actividad 2 con canción según Lindstromberg

Construcciones musicales	
Nivel	Materiales
Intermedio-Avanzado	Música instrumental, fotografías
Tiempo	
30-60 minutos	
Objetivos	
Hablar de arquitectura, de figuras, de la ubicación de las cosas.	
Procedimiento: <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor pone la fotografía de unos edificios. 2. Los alumnos escuchan la música <i>Arquitectónica</i>, y esbozan los edificios que hayan visto. 3. Forman parejas para describir el edificio. 4. Concluye con un debate de toda la clase sobre lo que han visto. <p>(110 Actividades para la clase de idiomas 1997: 203)</p>	

Lindstromberg propone estos dos ejemplos de actividades con canciones, pero ambos representan dos áreas de trabajo que se pueden ampliar con una serie de tareas: cuando se trata de una canción que cuenta una historia, o cuando se trata de una canción que describe algo y que se puede trabajar a partir de una fotografía o dibujo. En los manuales que vamos a analizar en este trabajo veremos que con la mayoría de las canciones propuestas se puede trabajar en estos ámbitos.

De modo similar, Toresano (2001: 45) proporciona otros ejemplos para el empleo de música en el aula de ELE. Por una parte, está la música instrumental, con la que pueden realizarse las siguientes actividades:

- Relacionar música con personas. Para facilitar la visualización y la comparación y posterior discusión en grupo, a los estudiantes se les da a elegir entre varias fotografías o se les pide una asociación con personas famosas.
- Asociar música con escenas y acción. Podemos plantear que la pieza musical que escuchamos es la banda sonora de una película o serie de televisión. Les pedimos que piensen en ciertos aspectos asociados y los discutan en grupo.

Aparte de esto, Toresano (2001: 47-52) puso como ejemplo cinco canciones, junto a las cuales aparecen actividades diversas, tales como la discusión sobre el contenido de la canción, completar la canción al escucharla, inventar su propia canción a partir de lo que ha escuchado, hablar de la cultura que incluye la canción y actividades de expansión, entre otras.

En cuanto a la clasificación de las diferentes tipologías de actividades, Murphey (1992: 13) propone las siguientes:

1. *Turning in*: son actividades para despertar el interés de los estudiantes por la música, que normalmente hacen la enseñanza de lenguas extranjeras más efectiva.
2. Música sin letra, que se refiere a actividades con música instrumental.
3. Artistas e industria, que se centran en el tema de la música o en lo que se relaciona con la música, su autor, sus presentaciones, etcétera.
4. Canciones, que se pueden utilizar en clase como textos escritos para escuchar y cantar.

5. Videoclip, son pequeñas historias de gran impacto visual que ofrecen la posibilidad de discutir sobre el vídeo, comentarlo y expresar opiniones.

En el mismo año, Griffiee (1992: 7), en su libro *Songs in action*, presentó una ingente cantidad de actividades clasificadas por sus funciones lingüísticas: extensión de vocabulario, desarrollo de la comprensión auditiva, desarrollo del nivel de canto y expresión oral, desarrollo de la expresión escrita y de la capacidad discursiva.

Otro planteamiento, propuesto por Palomares (1990: 130-133), es el siguiente: tomando en consideración los niveles lingüísticos, se clasifican las actividades en fonéticas, gramaticales, semánticas y actividades de traducción.

Santos (1996: 374-375), por su parte, clasifica las actividades según su función:

1. Actividades que potencian el intercambio comunicativo:
 - Dramatizaciones: creación de guiones dramáticos, narración dramática de historias, escenificaciones, simulación de entrevistas, etcétera.
 - Puesta en común, discusiones y toma de decisiones: temas controvertidos, gustos y preferencias, tipificación de los géneros musicales, etcétera.
 - Indagación e investigación: temas convertidos, recogida de datos y observación del entorno, encuestas de opinión personal, de grupos sociales, entrevistas y cuestionarios, tabulación de datos, elaboración de informes y exposición de los mismos, etcétera.
 - Vacíos e intercambios de información.
 - Emparejamiento y categorización de información.
2. Actividades de apoyo lingüístico:
 - Área léxico-semántica: familias semánticas, sinonimia y antonimia, jerga del mundo musical, lenguaje poético, licencias literarias, lenguaje coloquial, lenguaje informal y vulgar, desviaciones de la norma, variedades regionales, refranero español.
 - Área fonética-ortográfica: rimas y patrones rítmicos y acentuales, entonación y melodía musical, relación sonidos y grafías, omisiones y tendencias informales.
 - Área morfosintáctica.

3. Actividades de apoyo cultural:

- Temas de actualidad contemporánea.
- Temas de la juventud.
- Historia y sociedad de España, especialmente del siglo XX.
- Historia de los movimientos musicales de la cultura hispánica.
- Relación de la música con movimientos culturales y artísticos.

Sin embargo, actualmente, la clasificación más aceptada y defendida es la de Teresa Jiménez (1999: 135-137), que divide las tipologías de acuerdo con la etapa de audición o de comprensión de la canción. En su trabajo nos han mostrado un número importante de actividades, de las cuales solo enumeramos las más representativas:

1. Actividades previas a la audición, que se realizan antes de la escucha activa de la música y que suelen servir para contextualizar el tema, despertar expectación, facilitar la comprensión, realizar previsiones y preparar el vocabulario; generalmente aparecen como juegos basados en material visual:
 - Conversar sobre los conocimientos del grupo.
 - Escribir e intercambiar en clase tarjetas sobre gustos musicales en las que especifiquen géneros, títulos de canciones, nombres de intérpretes, etc.
 - Leer listas de éxitos musicales de los periódicos o en programas de radiotelevisión que den cuenta del orden de posiciones, del tiempo y de sus cambios.
 - Ver y escuchar programas audiovisuales sobre música y conversar o escribir sobre ellos.
 - Relacionar música con artistas mediante imágenes o ilustraciones.
 - Informes sobre obras y sus intérpretes: dónde conseguirlas, cómo obtener los datos, por qué se han elegido para la clase...
2. Actividades simultáneas a la audición, realizadas mientras se escucha la canción, que sirven para analizarla y comprenderla. En estas se pide al alumno que escuche la audición con un fin concreto:
 - Escribir dictados abiertos o cerrados.

- Relacionar la comprensión auditiva y la de lectura, además de reconocer los sonidos, las palabras y las partes de cada oración.
 - Interpretar el contenido de la letra, resumirlo, traducirlo.
 - Discutir sobre el mensaje o la información de la canción.
 - Dramatizar lo sugerido por la música o por la letra de las canciones a medida que se va entendiendo.
3. Actividades posteriores a la audición, que se realizan tras escuchar la canción y sirven para expandir o reforzar los contenidos, mediante debates o representaciones:
- Alteraciones de la letra o elaboración de glosarios.
 - Cambio de formato del mensaje.
 - Clasificar frases según su aspecto verbal.
 - Juegos de simulación.
 - Extensiones de la historia o situación.
 - Debates o discusiones.

Por añadidura, cabe mencionar la clasificación más actual de Mercedes Yagüe (2010: 4-10), basada en la anterior y que divide las actividades según la secuenciación lógica de la presentación de las mismas, pero que incluye más categorías:

1. Contextualización, en la que se encuentran actividades para la comprensión escrita, la comprensión auditiva y la producción oral.
2. Descubrimiento, que como hemos dicho son actividades que corresponden al momento propio de la escucha. Se pretende que el alumno centre su atención en la música y emprenda una tarea significativa durante la audición.
3. Expansión, que también se puede dividir en actividades de gramática, de léxico, de expresión escrita o de comprensión auditiva y producción oral.

Por el limitado espacio de que disponemos, no vamos a enumerar todos los ejemplos, puesto que son similares a los mostrados arriba.

Desde nuestro punto de vista, todas las clasificaciones mencionadas tienen su importancia, pero en cuanto a las actividades en sí, es evidente que son similares. No podemos decir cuál es la mejor o cuál tiene prioridad sobre otra, pues el objetivo

principal consiste en que las actividades sirvan para motivar a los estudiantes y para que sea eficaz la enseñanza de la segunda lengua con música.

Además, cabe añadir las actividades audiovisuales, que suponen una forma de interpretación de la música y las canciones. La manera de utilizar los vídeos es diversa: puede tratarse primero de mirar las imágenes del vídeo sin escuchar el sonido, o al revés, escuchar el sonido sin ver imágenes; al final de ambos procesos, se puede pedir a los estudiantes que añadan la parte que falta según lo que imaginen.

Según Tomalin (1986: 18-20), los vídeos se dividen en dos tipos: vídeo para la enseñanza directa y vídeo de recurso. El primer nombre se refiere a los vídeos especialmente hechos para fines didácticos, mientras que el segundo son vídeos normales que pueden incluir información que nos interesa para la clase de ELE; los vídeos musicales pertenecen a la segunda categoría.

Para la aplicación didáctica, dado que el vídeo nos da mucha información dentro de un tiempo limitado, las actividades tienen que ser sencillas y directas, tales como hacer preguntas previas antes de ver el vídeo, resumir lo que aparece en el vídeo tras verlo, rellenar ficheros de valoración, comentar o discutir lo visionado, entre otras.

Para finalizar, se ha de presentar las **actividades de traducción** porque, de una forma u otra, ocupa un papel muy importante en el aprendizaje de idiomas extranjeros, sobre todo para los estudiantes sinohablantes. Aunque estamos hablando de un método centrado en la comunicación, no se puede negar la relación entre la traducción y la comunicación. De hecho, Sonia Colina (2002:17) señala que la relación entre la traducción y el aprendizaje de una nueva lengua es más estrecha de lo que se nos da a entender, incluso afirma que su separación no está justificada.

En el trabajo de Beatriz Caballero Rodríguez (2009:341-342), la autora nos ofrece varias razones para integrar la traducción en la enseñanza de ELE, dentro del aprendizaje de las cuatro destrezas básicas.

Primero, aunque no esté muy aceptada, la traducción a la lengua materna es una estrategia que se usa con mucha frecuencia por el alumnado, reconocida como traducción interiorizada. Sería beneficioso establecer una práctica abierta de la misma, con la guía y supervisión del profesor. En segundo lugar, la traducción es una actividad

cada vez más práctica en el mundo actual y los estudiantes han de dominar esta habilidad para aplicarla en su vida laboral; el proceso de buscar una solución satisfactoria para la traducción favorece un entendimiento profundo del significado, además de que traducir supone implícitamente reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre la lengua meta y la materna, mediante una comparación semántica, sintáctica e incluso cultural. Hay que tener en cuenta también que la traducción de la que hablamos aquí sirve como herramienta pedagógica en la clase de ELE, durante la cual el estudiante adoptará el papel de mediador entre culturas, lo que le llevará a desarrollar valiosas habilidades interculturales, así como a desarrollar una mayor sensibilidad para identificar diferencias lingüísticas y culturales.

Dice lo mismo Hernández (1996: 249), al referirse a la traducción pedagógica como «una actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal a través de la manipulación de textos, análisis contrastivo y reflexión consciente».

Según Duff (1989:7), para una actividad de traducción se ha de resaltar estos tres puntos: primero, los textos tienen que ser cortos y variados; segundo, deben estimular la traducción oral; y, además, hay que contemplar la traducción como un texto abierto a diversas interpretaciones. Debido a las características de las canciones (una lengua estructurada, corta, con temas variados), resultan muy oportunas para realizar actividades de traducción.

Por lo cual, nuestro planteamiento contempla también utilizar las canciones para realizar actividades de traducción, con el fin de comparar las diferencias lingüísticas, las distintas versiones y practicar elementos pragmáticos, así como fortalecer la memorización de estructuras gramaticales y nuevos léxicos. En la parte de prácticas, mostraremos posibles actividades de traducción directa e inversa.

4.9. Secuencias de las actividades didácticas

Tras los análisis llevados a cabo anteriormente, vamos a proponer una serie de actividades concretas que se puedan realizar con música, tomando en consideración las

clasificaciones ya presentadas, las diferentes etapas durante la audición y los diversos aspectos lingüísticos y socioculturales. Vamos a elaborar unas unidades didácticas integrales a partir de distintas canciones a modo de ejemplo, mostrando cómo se desarrollan las competencias lingüísticas y las cuatro destrezas de los estudiantes partiendo de las canciones elegidas. Asimismo, comprobaremos cómo el uso de canciones en la enseñanza del español como lengua extranjera resulta de gran utilidad durante este proceso.

Dividimos las propuestas didácticas en dos partes. Primero nos gustaría diseñar una serie de actividades clasificadas atendiendo a las categorías de Teresa Jiménez (1999: 135-137) y Mercedes Yagüe (2010: 4-10), que ya mencionamos anteriormente, según la etapa de audición o de comprensión de la canción. Dichas actividades contienen diferentes funciones para desarrollar los niveles lingüísticos, reducir la ansiedad de los estudiantes, motivarlos, analizar las variedades del español y la cultura correspondiente y trabajar diversos temas sociales. De igual modo, se puede apreciar el desarrollo íntegro de las cuatro destrezas.

Por otro lado, elaboramos unidades integrales desde el nivel A1 al C1 según el Marco Común Europeo de Referencia. En cada unidad presentamos una o varias canciones en las que se ponen en práctica conjuntamente todas las competencias de los estudiantes.

La exposición de cada actividad propuesta va a seguir la siguiente estructura:

- Título de la actividad.
- Nivel de la lengua: correspondiente a los niveles según el MCER.
- Objetivos: se explican las técnicas que se van a desarrollar en dicha actividad y los contenidos que se quieren enseñar.
- Destrezas que predominan.
- Dinámica en el aula: se explica si la actividad se realiza individualmente o por grupos.
- Material: se clarifica los recursos necesarios que van a utilizar tanto el alumnado como el profesorado.
- Duración de la actividad.

- Procedimiento: en esta parte se explica paso por paso el desarrollo de la actividad.
- Variación: a veces las actividades tienen muchas formas de realización, por lo tanto, en esta parte nos gustaría presentar otras posibilidades de actividades similares.
- Canciones e intérpretes.

4.9.1. Actividades previas a la audición

En esta parte vamos a mostrar doce actividades, cuyos objetivos son los siguientes: ampliar el vocabulario, mejorar la pronunciación, repasar o introducir estructuras gramaticales, hablar sobre gustos musicales y diferentes tipos de música, conocer los instrumentos musicales, dar opiniones o peticiones, expresar deseos o sentimientos, etc. Con todo esto se observa el desarrollo íntegro de todas las destrezas, puesto que las actividades no se limitan a la conversación, sino que también proponen la lectura de textos literarios y varios tipos de redacción.

De modo similar vamos a mostrar también una serie de juegos que se pueden llevar a cabo con la canción, simplemente para que los estudiantes se diviertan, se relajen y, al mismo tiempo, utilicen la lengua meta. Además, añadimos una actividad que se puede ejecutar durante todo el semestre.

Ahora vamos a ver las actividades una a una:

Tabla 27. 1. ^a actividad previa a la audición: Hablamos de nuestros gustos musicales...

<i>Título</i>	Hablamos de nuestros gustos musicales...
<i>Nivel</i>	Nivel básico.
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Acercar más a todos los estudiantes entre sí y también al profesor. → Expresar nuestros gustos e intereses. → Pedir información. → Confirmar la información previa. → Describir a una persona. → Ampliar vocabulario sobre la descripción de las personas.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita.
<i>Dinámica en el aula</i>	Individual o por grupos.
<i>Material</i>	Tarjeta de encuesta.

<i>Duración</i>	20-30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se preparan las tarjetas de encuesta antes de empezar la clase (véase un ejemplo en la siguiente tabla). 2. Se reparte una tarjeta a cada alumno y ellos la leen con atención, pueden consultar al profesor o con la ayuda del diccionario encontrar las palabras desconocidas; luego escriben sus respuestas en la tarjeta sin poner sus nombres. Lo mejor es que el profesor también rellene una encuesta. 3. Recogen las respuestas, las desordenan y reparten a todo el grupo otra vez. Los estudiantes, por grupos o uno tras otro individualmente, tienen que adivinar de quién es la tarjeta que les toque, y expresar sus motivos. 4. Se valoran las respuestas en grupos de cuatro o cinco, o entre toda la clase.
<i>Variación</i>	<p>Las preguntas de la encuesta pueden ser variables, dependiendo de los objetivos de la clase.</p> <p>Además, esta actividad puede realizarse de forma divertida: cada uno piensa en su cantante favorito, luego el resto de sus compañeros adivina quién es la persona pensada mediante preguntas simples que solo pueden contestarse con sí o no. Las preguntas pueden como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿Es chico o chica? — ¿Es alto? — ¿Es rubio? — ¿Es chino? — ¿Es joven?...

Tabla 28. Ejemplo de tarjeta de encuesta

FECHA:	SEXO:	EDAD:
1. ¿Qué tipo de música te gusta más?		
Pop Rock Folk Jazz Clásica Otros...		
2. ¿Qué emisora sueles sintonizar para escuchar música?		
Radio online aplicación de móvil televisión otras...		
3. ¿Dónde sueles escuchar música?		
Casa Bus Coche Aula Biblioteca Calle Parque Otros...		
4. Enumera tus tres cantantes o grupos favoritos... ¿Por qué?		
5. Enumera las tres canciones que te gustan más... ¿Por qué?		

Tabla 29. 2.ª actividad previa a la audición: Hablamos de instrumentos musicales...

<i>Título</i>	Hablamos de instrumentos musicales...
<i>Nivel</i>	Nivel básico o medio.

<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Introducir vocabulario sobre instrumentos musicales. → Dar una opinión y pedir valoración. → Expresar acuerdo o desacuerdo. → Expresar posibilidad.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por pareja o por grupos.
<i>Material</i>	Fragmentos de música instrumental, fotos de diversos instrumentos de música.
<i>Duración</i>	20-30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversación guiada entre todo el grupo sobre los instrumentos que saben tocar. Los alumnos enumeran los nombres que saben. 2. Se muestran las fotos preparadas, también pueden dar los nombres desordenados para que los estudiantes combinen los instrumentos con sus nombres correctos, con la ayuda del diccionario. 3. En un nivel intermedio también pueden hablar de las características de cada instrumento y sus sonidos. 4. Poner las melodías preparadas ante toda la clase; los estudiantes las escuchan atentamente y discuten qué instrumentos se ha utilizado en cada composición.
<i>Variación</i>	Esta actividad también sirve para conocer los géneros musicales , tales como flamenco, salsa, bachata, etcétera. Pueden hablar de qué país son originarias dichas músicas, su historia o sus características. Luego se pone el vídeo de música con baile y se pide a los estudiantes decir y justificar de qué tipo es la música que han escuchado.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<p><i>Recuerdos de la alhambra</i>, con guitarra de Pepe Romero; <i>Concierto de Ludwig Van Beethoven</i>⁷⁰, <i>Islands</i> con piano de Ludovico Einaudi⁷¹; toda la música del grupo chino 12 Girls Band para conocer los instrumentos tradicionales de China⁷².</p> <p>En cuanto a los géneros, nos limitamos a dar unos ejemplos: de salsa tenemos <i>Valió la pena</i>, de Marc Anthony, y <i>Yo no sé mañana</i>, de Luis Enrique; de flamenco tenemos <i>Volando me voy</i>, de Camarón, y <i>No estamos lokos</i>, de Ketama; de música celta <i>Para toda la vida</i>, del grupo El sueño de Morfeo; de tango <i>Entre tú amor y mi amor</i>, de Alfredo de Angelis.</p>

⁷⁰ Hay varias interpretaciones de este artista disponibles en YouTube. Aquí solo ofrecemos un ejemplo, véase en <https://www.youtube.com/watch?v=h1hkOJYrZPo>.

⁷¹ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Uffji1hXzU&feature=youtu.be>.

⁷² Véanse sus colecciones de música en <https://www.youtube.com/watch?v=BVMXEnL8liM&list=PL0E7DE642AC2E4C60>.

Tabla 30. 3.ª actividad previa a la audición: Anuncios

<i>Título</i>	Anuncios.
<i>Nivel</i>	Nivel intermedio.
<i>Objetivos</i>	→ Expresar opiniones y pensamientos. → Expresar acuerdo y desacuerdo.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión lectora y auditiva, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por grupos.
<i>Material</i>	Un anuncio grabado de la tele sin sonido.
<i>Duración</i>	20 minutos.
<i>Procedimiento</i>	1. Se pone el anuncio preparado en la clase. 2. Por grupos, los estudiantes discuten de qué trata el anuncio y buscan una canción apropiada para este; 3. Se presenta la canción elegida ante toda la clase y se elige la mejor opción.
<i>Variación</i>	También puede ser un fragmento de cine o de telenovela, y se pide a los estudiantes buscar la mejor música de fondo.

Tabla 31. 4.ª actividad previa a la audición: Intercambiamos canciones...

<i>Título</i>	Intercambiamos canciones...
<i>Nivel</i>	Nivel básico e intermedio.
<i>Objetivos</i>	→ Expresar sentimientos. → Explicar motivos con oraciones subordinadas. → Que los estudiantes se conozcan. → Describir personas y relaciones de amistad. → Dar opiniones. → Ampliar vocabulario sobre la descripción de personas.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión lectora y auditiva, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Individual.
<i>Material</i>	Papeles con números que se corresponden con la cantidad total de alumnos.
<i>Duración</i>	20 minutos.
<i>Procedimiento</i>	1. Se entrega a cada estudiante un número para que lo memorice. Luego, todos entregan el papelito al profesor. 2. Se mezclan y se reparten los números desordenados otra vez a toda la clase. 3. Cada uno tiene que pensar en una canción para la persona que tenía este número, y explicar su elección.
<i>Variación</i>	De igual manera, se puede pedir a los estudiantes que preparen una canción a la persona indicada, que puede ser un familiar, un amigo íntimo o una persona famosa. En cuanto a explicar el porqué, los estudiantes tienen que describir los aspectos que coinciden con la persona y la canción.

Tabla 32. 5.ª actividad previa a la audición: Adivinar de qué tipo es esta canción...

<i>Título</i>	Adivinar de qué tipo es esta canción...
<i>Nivel</i>	Todos los niveles.
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Ampliar el vocabulario relacionado con la canción. → Dar opiniones o expresar actitudes. → Solicitar información o explicaciones.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión lectora y auditiva, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por pareja o por grupos.
<i>Material</i>	Lista del vocabulario que se quiere trabajar en clase o dibujos relacionados con la canción.
<i>Duración</i>	20-30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se entrega a todo el grupo la lista preparada de palabras tanto conocidas como desconocidas. Los estudiantes, por pareja o por grupos, intentan explicar el significado de cada palabra; en caso de no entender alguna de ellas pueden consultar al profesor o buscar en el diccionario. 2. Cuando todo el grupo aprende el vocabulario, el profesor explica a los estudiantes que son palabras relacionadas con una canción, y les pide adivinar de qué tipo es la canción y explicar el porqué. Puede contestar la pregunta una persona de cada grupo o puede salir un voluntario. 3. Se escucha la canción y se verifican las suposiciones.
<i>Variación</i>	Se da unos dibujos a los estudiantes. Pueden ser fotografías del vídeo de la canción, un póster o imágenes o algo relacionado con la historia de dicha canción, para que los estudiantes reflexionen y relacionen las ilustraciones con la letra.
<i>Canciones e intérpretes</i>	Teóricamente esta actividad resulta conveniente para todas las canciones, pero aquí nos gustaría presentar unas representativas, tales como <i>Me gustas tú</i> , de Manu Chao, por los sustantivos que aparecen en ella; <i>Cuervo ingenuo</i> , de Javier Krahe, por los verbos en infinitivo; y <i>300 Kilos</i> , del grupo los Coyotes, por los nombres de los países hispanohablantes.

Tabla 33. 6.ª actividad previa a la audición: Trabajamos el título

<i>Título</i>	Trabajamos el título.
<i>Nivel</i>	Todos los niveles.
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Ampliar vocabulario. → Se estimula la creatividad de los estudiantes. → Elaborar hipótesis.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por grupos.
<i>Material</i>	Letras completas de canciones.
<i>Duración</i>	20 minutos.

<i>Procedimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se da el título de una canción y los estudiantes, por grupos de cuatro o cinco, crean una nube de palabras asociadas. 2. Se comparten todas las palabras planteadas y se elabora un glosario. 3. Se escucha la canción y se marcan las palabras escuchadas en el glosario.
<i>Variación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos añaden sucesivamente palabras relacionadas partiendo de una palabra sacada de la canción; luego la escuchan y verifican cuántas palabras han aparecido en la lista. 2. En un nivel más alto se puede hablar en torno al título, haciendo preguntas como las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> — ¿Qué tipo de música consideras que es esta canción? — ¿Consideras que el cantante será un hombre o una mujer, qué edad tendrá, de dónde será...? — Esta canción ¿será feliz o triste..., el ritmo será rápido o lento...? — ¿Qué tipo de palabras encontraremos en esta canción? — ¿De qué tratará la canción? Resumir en una frase. — ¿Crees que te gustará esta canción? ¿Por qué?
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>Mis ojos</i> de Maná, <i>¿Qué te pasa?</i> de Manolo Tena, <i>Un beso y una flor</i> de Nino Bravo, <i>Jardín de rosas</i> de Duncan Dhu, <i>Ska de la tierra</i> de Bebe, etcétera.

Tabla 34. 7.ª actividad previa a la audición: Emparejar fotos de los cantantes con sus canciones

<i>Título</i>	Emparejar fotos de los cantantes con sus canciones.
<i>Nivel</i>	Nivel básico.
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Mejorar la pronunciación, entonación y ritmo de habla. → Dar opiniones o expresar actitudes. → Solicitar información o explicaciones.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión lectora y auditiva, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Puede ser individual, por parejas o por grupos.
<i>Material</i>	Fotos de unos cantantes, seleccionar canciones de dichos intérpretes y preparar las letras.
<i>Duración</i>	20-30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se dan las fotos de unos cuatro o cinco cantantes y sus nombres, no importa que sean mujeres u hombres, solistas o grupos, pero tienen que ser totalmente desconocidos para los alumnos. 2. Se reparten las letras de las canciones elegidas. Los estudiantes las leen en voz alta, teniendo en cuenta la pronunciación de cada sílaba.

	<p>3. Por grupos, se resume el contenido de las canciones, se enlazan los cantantes o grupos con su canción y se puede dar opiniones.</p> <p>4. Se escuchan las canciones y se comprueban las respuestas.</p>
<i>Variación</i>	Esta actividad también puede hacerse con vídeos. Se ponen sin sonido ni subtítulos; los estudiantes los ven y luego los vinculan con cada canción. Siempre tienen que explicar los motivos de cada respuesta.
<i>Canciones e intérpretes</i>	También es una actividad que se puede hacer con cualquier canción. He aquí unos cantantes o grupos con los que se puede trabajar fácilmente: Carlos Cano, el grupo Ketama, el grupo Navajita Plateá, Joan Manuel Serrat, Ana Belén, Joaquín Sabina, Luz Casal, y sus canciones correspondientes <i>María la portuguesa</i> , <i>Agustito</i> , <i>El barrio</i> , <i>Poco antes de que den las diez</i> , <i>La puerta de Alcalá</i> , <i>19 días y 500 noches</i> , <i>No me importa nada</i> . En cuanto a canciones con vídeos, podemos elegir las siguientes: <i>Llegará</i> de Antonio Orozco, <i>Déjame vivir</i> de Jarabe de Palo, <i>Flaca</i> de Andrés Calamaro, <i>Vivir sin aire</i> de Maná, <i>A la primera persona</i> de Alejandro Sanz, <i>Quién</i> de Pablo Alborán, <i>Todos los días sale el sol</i> de Bongo Botrako, entre otras.

Tabla 35. 8.ª actividad previa a la audición: Antónimos y sinónimos

<i>Título</i>	Antónimos y sinónimos.
<i>Nivel</i>	Nivel básico e intermedio.
<i>Objetivos</i>	<p>→ Ampliar vocabulario.</p> <p>→ Trabajar sinónimos y antónimos de las palabras.</p>
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por pareja o por grupos.
<i>Material</i>	Lista de palabras, asegurándonos de que uno de sus sinónimos o antónimos aparezcan en la canción; letras de la canción con dichas palabras eliminadas.
<i>Duración</i>	15 minutos.
<i>Procedimiento</i>	<p>1. Se entrega la lista de palabras a los estudiantes y, con la ayuda del profesor o del diccionario, se elabora un glosario.</p> <p>2. Se escucha la canción y se rellenan los huecos de la misma con palabras del glosario.</p>
<i>Canciones e intérpretes</i>	Cualquier canción puede servir para esta actividad. Dejamos aquí tres canciones como referencia: <i>Bonito</i> de Jarabe de Palo, <i>Déjame entrar</i> de Carlos Vives, <i>Malo</i> de Bebe.

Tabla 36. 9.ª actividad previa a la audición: Crucigrama

<i>Título</i>	Crucigrama.
<i>Nivel</i>	Nivel medio.
<i>Objetivos</i>	→ Ampliar vocabulario.

<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión lectora y auditiva, expresión escrita.
<i>Dinámica en el aula</i>	Individual o por parejas.
<i>Material</i>	Crucigrama y definición de las palabras.
<i>Duración</i>	20 minutos.
<i>Procedimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se entrega el crucigrama a los estudiantes y, por parejas o de forma individual, se completa teniendo en cuenta las definiciones. 2. Escuchar la canción y verificar si las palabras puestas son las correctas. 3. Escuchar la canción por segunda vez y decir las frases completas en las que aparecen estas palabras.
<i>Variación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para que esta actividad sea más fácil, se puede decir a los estudiantes que, por ejemplo, las palabras verticales son sustantivos y las horizontales son verbos, etcétera. 2. También pueden utilizar dos canciones al mismo tiempo. 3. Otra opción es tener unas palabras sacadas de la canción y otras, no.
<i>Canciones e intérpretes</i>	Esta actividad puede realizarse con cualquier canción. Hay muchas páginas web con las que se puede generar un crucigrama. Aquí recomendamos <i>La historia de Juan</i> de Juanes por su abundancia de verbos, <i>Mayo de 2002</i> de Luis Ramiro por sus palabras relacionadas con ferias y fiestas, <i>Mis ojos</i> de Maná por el vocabulario sobre el cuerpo, etcétera.

Tabla 37. 10.ª actividad previa a la audición: Conversación guiada

<i>Título</i>	Conversación guiada.
<i>Nivel</i>	Nivel medio a alto.
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> → Expresar deseos. → Hacer peticiones. → Estimular hipótesis. → Usos de subjuntivo y condicional.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por grupos.
<i>Material</i>	Letra de la canción.
<i>Duración</i>	15 minutos.
<i>Procedimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se crea una lluvia de ideas sobre cierta situación: si yo fuera un chico/ una chica... ojalá que... a Dios le pido... Qué será... formulando hipótesis sobre nuestra vida. 2. Se escucha la canción y comparan sus deseos con los del cantante.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>Si yo fuera un chico</i> de Beyoncé, <i>A Dios le pido</i> de Juanes, <i>Ojalá</i> de Silvio Rodríguez, <i>Qué será</i> de Amaral, entre otras.

Tabla 38. 11.ª actividad previa a la audición: Vamos a ordenar...

<i>Título</i>	Vamos a ordenar...
<i>Nivel</i>	Nivel básico a medio.
<i>Objetivos</i>	→ Conocer la acentuación silábica y la agrupación de sintagmas. → Agrupar las palabras acentualmente.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión lectora y auditiva.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por parejas o por grupos.
<i>Material</i>	Letras pegadas u oraciones desordenadas de la canción.
<i>Duración</i>	20 minutos.
<i>Procedimiento</i>	Se entrega a los estudiantes la letra de una canción, pero con las oraciones o estrofas desordenadas. Los estudiantes la leen atentamente y la ordenan según su entendimiento; luego se escucha la canción para comprobar las respuestas.
<i>Variación</i>	Para un nivel más alto, se entrega a los alumnos las letras de una canción con todas las letras pegadas. Los estudiantes no solo tienen que separar las letras en palabras y poner tildes cuando se necesite, sino que también deben juntar las palabras en frases y, si es posible, separarlas por estrofas.
<i>Canciones e intérpretes</i>	Sirve para todas las canciones dependiendo de los niveles que tengan los estudiantes, por lo que se debe elegir la canción apropiada. Ofrecemos tres canciones como referencia: <i>Las cuatro y diez</i> de Rosa León, <i>Sin ti no soy nada</i> de Amaral, <i>Juana la loca</i> de Joaquín Sabina.

Tabla 39. 12.ª actividad previa a la audición: Vamos a escribir...

<i>Título</i>	Vamos a escribir...
<i>Nivel</i>	Nivel medio a alto.
<i>Objetivos</i>	→ Redactar un texto a partir de un título indicado. → Repasar los tiempos verbales. → Reglas de puntuación.
<i>Destrezas que predominan</i>	Expresión escrita y oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Individual.
<i>Material</i>	Letras de las canciones elegidas.
<i>Duración</i>	30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	1. Se da el título de una canción que los estudiantes no conozcan y deben redactar un texto en 20 minutos, de acuerdo con el tema indicado. 2. Escuchan la canción y comparan su texto con el contenido de la misma; luego hablan un poco de sus ideas sobre la redacción.
<i>Variación</i>	Se puede pedir a los estudiantes que escriban un texto en el que incluyan la mayor cantidad de títulos de canciones que recuerden.

<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>Corazón loco</i> de Bebo & Cigala, <i>Un buen día</i> del grupo los Planetas, <i>Ella y él</i> de Ricardo Arjona, <i>Días de verano</i> de Amaral, <i>Yo no quiero ir a la guerra</i> de Gondwana, <i>Noches de bodas</i> de Joaquín Sabina.
--------------------------------	---

Tabla 40. 1.º juego: Dime una canción sobre...

<i>Título</i>	Dime una canción sobre...
<i>Nivel</i>	Nivel básico.
<i>Objetivos</i>	→ Calentamiento para empezar una clase. → Activar los intereses sobre el estudio.
<i>Destrezas que predominan</i>	Expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Individual.
<i>Material</i>	Ninguno.
<i>Duración</i>	10 minutos.
<i>Procedimiento</i>	El profesor elige un tema: amor, amistad, tiempo, lugar, viaje, hombre, mujer, color, fiesta..., y pide a los estudiantes que se pongan de pie. Los que mencionen correctamente canciones del tema indicado pueden sentarse.

Tabla 41. 2.º juego: Duplicidad

<i>Título</i>	Duplicidad.
<i>Nivel</i>	Nivel básico.
<i>Objetivos</i>	→ Entretenimiento para terminar una clase. → Para que los estudiantes se relajen.
<i>Destrezas que predominan</i>	Expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Individual.
<i>Material</i>	Ninguno.
<i>Duración</i>	10 minutos.
<i>Procedimiento</i>	Cada estudiante elige una canción y todo el grupo se sienta en círculo. El juego empieza así: uno comienza la canción, pero señala con un dedo hacia otra persona y la persona indicada debe seguir. Si alguien comete un error, canta su canción y empieza otra vez el juego.

Tabla 42. 3.º juego: Nos hacemos amigos...

<i>Título</i>	Nos hacemos amigos...
<i>Nivel</i>	Nivel inicial.
<i>Objetivos</i>	→ Para conocerse los compañeros en un grupo nuevo.
<i>Destrezas que predominan</i>	Expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Individual.
<i>Material</i>	Tarjetas con estrofas populares de distintas canciones; de cada estrofa se preparan de tres a cinco copias, dependiendo de la cantidad de estudiantes.

<i>Duración</i>	10 minutos.
<i>Procedimiento</i>	El profesor reparte las tarjetas entre todo el grupo; los estudiantes se ponen de pie y andan por toda el aula cantando su canción para encontrar a la persona que tenga la misma canción que ellos. Cuando se encuentran, se presentan mutuamente.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>La bicicleta</i> de Shakira y Carlos Vives, <i>Cuando me enamoro</i> de Enrique Iglesias, <i>Sofía</i> de Álvaro Soler, <i>Jueves</i> de La oreja de Van Gogh, <i>Solamente tú</i> de Pablo Alborán, entre otras.

Tabla 43. 13.ª actividad previa a la audición: Mi cantante/grupo favorito

<i>Título</i>	Mi cantante/grupo favorito.
<i>Nivel</i>	Nivel básico a medio.
<i>Objetivos</i>	→ Para describir a una persona. → Expresar los sentimientos y pensamientos.
<i>Destrezas que predominan</i>	Expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Individual.
<i>Material</i>	Nada.
<i>Duración</i>	10 minutos.
<i>Procedimiento</i>	Esta actividad dura todo el semestre. Se da un turno a los estudiantes y, antes de empezar cada clase, la persona a quien le toca debe dar su presentación sobre este tema, en la cual tienen que incluir una descripción del cantante/grupo, sus fotos, sus obras representativas, por qué le atrae, etcétera. Al final del semestre, se opta por la mejor presentación y se da un premio al estudiante elegido.

4.9.2. Actividades durante la audición

En esta parte también vamos a mostrar doce actividades, en las cuales se pide a los alumnos que escuchen la audición con propósitos o finalidades concretas, por ejemplo, para corregir la pronunciación o conocer nuevas palabras, introducir contenidos culturales o desarrollar la capacidad escrita. Según Yagüe (2010: 7), dichas actividades deben ser interesantes y motivadoras, capaces de crear la suficiente expectación en el alumno para llevarlas a cabo. En este sentido, se puede observar que las actividades propuestas aquí, diferentes a las tradicionales según la consideración general, varían bastante entre sí y se efectúan de diversas formas para evitar que los estudiantes se aburran. Ahora vamos a presentarlas una a una:

Tabla 44. 1.ª actividad durante la audición: Colocamos tilde diacrítica

<i>Título</i>	Colocamos tilde diacrítica.
<i>Nivel</i>	Nivel básico.
<i>Objetivos</i>	→ Dar a conocer reglas de acentuación.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por parejas.
<i>Material</i>	Letras de la canción sin tilde diacrítica.
<i>Duración</i>	10-20 minutos.
<i>Procedimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor pone la canción y los estudiantes la escuchan dos veces. Durante la segunda audición, se les entrega el papel con la letra. 2. Los estudiantes leen la letra atentamente. Según la audición, marcan las sílabas acentuadas y ponen tilde diacrítica cuando se necesite. 3. El profesor repasa las reglas de acentuación y se verifican las respuestas entre todo el grupo.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>Básame mucho</i> de Luis Miguel, <i>Abrázame</i> de Alejandro Fernández, <i>Qué tendrás</i> de Leo Jiménez, <i>Papá cuéntame otra vez</i> de Ismael Serrano, <i>Me gusta el fútbol</i> de Melendi, etcétera.

Tabla 45. 2.ª actividad durante la audición: Buscamos la correcta

<i>Título</i>	Buscamos la correcta.
<i>Nivel</i>	Todos los niveles.
<i>Objetivos</i>	→ Distinguir sonidos parecidos. → Ampliar el vocabulario.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	De forma individual o por parejas.
<i>Material</i>	Letras de canciones, con huecos donde se ponen palabras de pronunciación similar.
<i>Duración</i>	20 minutos.
<i>Procedimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se escucha la canción dos veces, la primera sin la letra a la vista y la segunda con letra. 2. Los estudiantes escuchan y leen la letra de la canción atentamente. Al escuchar por segunda vez, tienen que elegir entre varias opciones la palabra correcta para la canción. 3. Luego se escucha por tercera vez y se comprueban las respuestas.
<i>Variación</i>	Puede ser que simplemente trabajen con palabras de significados parecidos, o que todas las opciones tengan sentido en la misma oración, para que los estudiantes escuchen la canción y, según la audición, seleccionen la opción correcta.
<i>Canciones e intérpretes</i>	En principio, al igual que hemos dicho anteriormente, cualquier canción puede servir para esta actividad. Aquí vamos a mencionar unas representativas: <i>Mi primo Juan</i> de Chambao, <i>Hoy no me</i>

	<i>puedo levantar</i> de Mecano, <i>Gracias a la vida</i> de Violeta Parra, <i>Para vivir</i> de Pablo Milanés, <i>Buena noticia</i> de Chenoa, entre otras.
--	--

Tabla 46. 3.ª actividad durante la audición: Dictado

<i>Título</i>	Dictado.
<i>Nivel</i>	Todos los niveles.
<i>Objetivos</i>	→ Capacidad de escuchar y transcribir la canción.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva, expresión escrita.
<i>Dinámica en el aula</i>	Individual.
<i>Material</i>	Letras con huecos para rellenar.
<i>Duración</i>	20-30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	Se escucha la canción y se rellenan los huecos o una frase entera según la audición. Para un nivel más alto, puede ser que los estudiantes escuchen y escriban toda la canción de acuerdo con la audición, que habría que detener tras cada verso.
<i>Canciones e intérpretes</i>	Cualquier canción puede servir para esta actividad, con tal que correspondan al nivel que tengan los estudiantes. Unos ejemplos que puede tener como referencia: <i>Limón y sal</i> de Julieta Venegas, <i>Las cuatro estaciones</i> de Alberto Plaza, <i>Ha llovido</i> de Pedro Guerra, <i>El olvidado</i> de Ska-P, <i>No dudaría</i> de Antonio Flores.

Tabla 47. 4.ª actividad durante la audición: Búsqueda de palabras

<i>Título</i>	Búsqueda de palabras.
<i>Nivel</i>	Nivel básico.
<i>Objetivos</i>	→ Ampliar el vocabulario.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por parejas o por grupos.
<i>Material</i>	Lista de palabras: algunas de ellas pueden pertenecer a la canción mientras que otras no.
<i>Duración</i>	20 minutos.
<i>Procedimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se divide toda la clase en grupos de cuatro o cinco estudiantes y se ponen en orden los grupos. 2. Se escucha la canción. El grupo 1 cuenta cuántos sustantivos ha escuchado en la canción, el grupo 2 los adjetivos, el grupo 3 los verbos conjugados, el grupo 4 los verbos en infinitivo, etcétera. 3. Se escucha otra vez la canción y se verifican las respuestas.
<i>Variación</i>	Se muestra la lista de palabras preparadas a los estudiantes. Por grupos las estudian con el apoyo del profesor o del diccionario, luego se escucha la canción y los alumnos marcan las palabras que aparecen según la audición. Puede ser una pequeña competición entre los estudiantes. El grupo que contesta correctamente gana.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>La flaca</i> de Jarabe de Palo, <i>Tè quiero</i> de Hombres G, <i>El Kitapena</i> de Manu Chao, <i>Mediterráneo</i> de Joan Manuel Serrat, <i>No puede</i>

	<i>ser</i> de Plácido Domingo. Las canciones que ponemos aquí contienen gran abundancia de vocabulario, a veces son sustantivos, otras veces son verbos conjugados. Los profesores pueden utilizarlas según sus fines didácticos.
--	---

Tabla 48. 5.ª actividad durante la audición: Buscamos la mejor definición

<i>Título</i>	Buscamos la mejor definición.
<i>Nivel</i>	Nivel bajo a medio.
<i>Objetivos</i>	→ Estudiar palabras polisémicas.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por parejas.
<i>Material</i>	Tarjetas con definiciones de palabras polisémicas.
<i>Duración</i>	20 minutos.
<i>Procedimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se reparte las tarjetas a toda la clase, luego los estudiantes intercambian tarjetas para que todos entiendan las explicaciones expuestas. 2. A continuación, escuchan la canción dos veces, la primera sin letra y la otra con letra. Los estudiantes tienen que indicar la definición correcta de cada palabra polisémica en la canción. 3. Se comprueban las respuestas entre todo el grupo.
<i>Variación</i>	Puede ponerse definiciones distintas de una palabra en una misma tarjeta, y los estudiantes deben elegir la opción correcta. O, para hacer más complicada la actividad: en cada tarjeta se pone una sola definición, o sea, una palabra tiene tres o más tarjetas con definiciones diferentes. Se mezclan todas las tarjetas, los estudiantes escuchan la canción y buscan entre todas las tarjetas la definición correcta de la palabra indicada.
<i>Canciones e intérpretes</i>	Obviamente, aquí necesitamos canciones que contengan palabras polisémicas, tal como <i>Cometas por el Cielo</i> del grupo La Oreja de Van Gogh. Las posibles palabras con las que se pueden trabajar son las siguientes: alba, alma, rozado, voz, enredado, cielo, como, lunas, etcétera.

Tabla 49. 6.ª actividad durante la audición: Describimos esta canción

<i>Título</i>	Describimos esta canción.
<i>Nivel</i>	Nivel bajo a medio.
<i>Objetivos</i>	→ Ampliar vocabulario sobre la expresión de sentimientos. → Describir sentimientos personales o sobre objetos físicos.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por parejas o por grupos.
<i>Material</i>	Tarjetas de palabras, música instrumental.
<i>Duración</i>	15 minutos.
<i>Procedimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se escucha una pieza de música instrumental dos veces.

	<p>2. Los estudiantes tienen que buscar para cada canción las palabras descriptivas que están en las tarjetas. Sus elecciones han de ser razonadas.</p> <p>3. Toda la clase expone sus ideas.</p>
<i>Variación</i>	Los estudiantes pueden buscar palabras descriptivas para una canción que no sea instrumental.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<p>Música instrumental: música flamenca <i>Entre dos aguas</i> de Paco de Lucía, <i>Caballo negro</i> de Manolo Sanlúcar, música tradicional de China, <i>Los amantes de la mariposa</i>⁷³, música de piano <i>El verano de Kikujiro</i> de Joe Hisaishi, entre otras.</p> <p>Canciones narrativas: <i>Clandestino</i> de Manu Chao, <i>Toca madera</i> de Joan Manuel Serrat, <i>Cuando los ángeles lloran</i> de Maná, etcétera.</p>

Tabla 50. 7.ª actividad durante la audición: Escuchar y contestar

<i>Título</i>	Escuchar y contestar.
<i>Nivel</i>	Todos los niveles.
<i>Objetivos</i>	<p>→ Desarrollar la competencia lectora.</p> <p>→ Expresar opiniones y realizar comentarios.</p>
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita.
<i>Dinámica en el aula</i>	De forma individual o por parejas.
<i>Material</i>	Preguntas sobre la canción.
<i>Duración</i>	20 minutos.
<i>Procedimiento</i>	<p>1. Se escucha una vez la canción.</p> <p>2. Se entrega las preguntas a los estudiantes; al escuchar por segunda vez la canción, ellos tienen que contestar las preguntas planteadas, que pueden centrarse en el contenido o en los protagonistas de la canción: decir quién, cuándo, dónde, qué, porqué, etcétera, o escribir todas las palabras sobre la escena, entre otras.</p>
<i>Variación</i>	Las preguntas también pueden ser de opción múltiple, de verdadero o falso. O simplemente se hacen preguntas como <i>¿has oído...?</i> , <i>¿en qué frase está...?</i> .
<i>Canciones e intérpretes</i>	Para tal actividad, consideramos que las canciones narrativas son más aptas, por ejemplo, <i>Días de verano</i> de Amaral, <i>Tierna y dulce historia de amor</i> de Ismael Serrano, <i>Una pareja feliz</i> de Los Inhumanos, <i>En el muelle de San Blas</i> de Maná, <i>En la puerta de sol</i> de Mecano, etcétera.

Tabla 51. 8.ª actividad durante la audición: Dibujamos la canción

<i>Título</i>	Dibujamos la canción.
---------------	-----------------------

⁷³ Hay muchas versiones de interpretación, véase un ejemplo en <https://www.youtube.com/watch?v=NXBL6iftZmw>.

<i>Nivel</i>	Todos los niveles.
<i>Objetivos</i>	→ Dar a conocer palabras sobre la dirección o descripción física de una persona. → Conocer geográficamente países hispanohablantes.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	De forma individual o por parejas.
<i>Material</i>	Papeles en blanco.
<i>Duración</i>	15 minutos.
<i>Procedimiento</i>	1. Se escucha la canción una vez. 2. Se escucha la canción por segunda vez y se pide a los alumnos que dibujen los objetos o lugares mencionados en la canción. 3. Se valoran los dibujos entre todo el grupo y se eligen los mejores.
<i>Variación</i>	Para un nivel más alto, se puede pedir a los estudiantes que dibujen las escenas de la canción, o el mapa de los países mencionados en la misma.
<i>Canciones e intérpretes</i>	Las canciones para esta actividad deben incluir escenas u objetos concretos que puedan aparecer en los dibujos; unos ejemplos: <i>Entre tu balcón y mi ventana</i> de Zenet, <i>La gozadera</i> de Gente de Zona, <i>Latinoamérica</i> de Calle 13, <i>Frutas de Caney</i> de Compay Segundo, <i>Desapariciones</i> de Rubén Blades, etcétera.

Tabla 52. 9.ª actividad durante la audición: Escrito al máximo

<i>Título</i>	Escrito al máximo.
<i>Nivel</i>	Nivel medio a alto.
<i>Objetivos</i>	→ Activar la imaginación de los estudiantes y transcribir sus pensamientos.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión escrita.
<i>Dinámica en el aula</i>	De forma individual.
<i>Material</i>	Música instrumental o música de canciones sin letra.
<i>Duración</i>	20-30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	Se prepara música instrumental de unos 20 o 30 minutos de duración y se pide a los estudiantes que escriban lo que surge en su mente al escucharla. Cuando se detiene la música, tienen que parar de escribir. También pueden preparar música de canciones, pero deben eliminar las letras, es decir, solo debe quedar la música, porque la letra afectará a la imaginación y a la reflexión de los estudiantes. Las bandas sonoras del cine también nos sirven para esta actividad.
<i>Variación</i>	Para que la actividad sea más interesante y difícil, pueden poner pausas en la audición. Durante la pausa, los estudiantes cambian los papeles y sus compañeros tienen que seguir su historia.
<i>Canciones e intérpretes</i>	Para estas actividades, las composiciones más adecuadas son aquellas de las que se pueda extraer mucha información, tales

	como <i>Las bodas de Fígaro</i> de Mozart, <i>Noches en los jardines de España</i> de Manuel de Falla, <i>Chevaliers de Sangreal</i> de Hans Zimmer de la película <i>El código da Vinci</i> , <i>Rain and Where is Armo</i> de Ryuichi Sakamoto y Gabriel Byrne de la película <i>El último emperador</i> ⁷⁴ , <i>Emboscada de diez lados</i> ⁷⁵ , una canción de China antigua, entre otras.
--	--

Tabla 53. 10.ª actividad durante la audición: Cambiamos la canción

<i>Título</i>	Cambiamos la canción.
<i>Nivel</i>	Nivel bajo a medio.
<i>Objetivos</i>	→ Repasar diferentes tiempos verbales. → Oraciones subordinadas.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión escrita.
<i>Dinámica en el aula</i>	De forma individual o por parejas.
<i>Material</i>	Letras de la canción.
<i>Duración</i>	20-30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	Se escucha dos veces la canción, la primera sin letra y la otra con letra. Al escuchar por segunda vez, se pide a los estudiantes que cambien palabras sin modificar la historia de la canción. Los cambios pueden ser de estilo directo a indirecto, adjetivos a oraciones subordinadas adjetivas, verbos a distintos tiempos, etcétera.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>Qué bueno</i> de Jarabe de Palo, <i>El último beso</i> de Leo Dan, <i>Me voy</i> de Julieta Venegas, <i>Esta noche contigo</i> de Joaquín Sabina, <i>Pedro Navaja</i> de Rubén Blades.

Tabla 54. 11.ª actividad durante la audición: Buscar elementos socioculturales

<i>Título</i>	Buscar elementos socioculturales.
<i>Nivel</i>	Nivel medio a alto.
<i>Objetivos</i>	→ Dar a conocer variantes del castellano. → Introducir jerarquización social y locuciones. → Describir relaciones familiares, amorosas o amistosas.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por parejas.
<i>Material</i>	Videos de canciones.
<i>Duración</i>	20-30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	Se escucha la canción y se ve el vídeo. Al terminar la primera audición, se habla en grupos de los elementos socioculturales que aparecen. Por ejemplo, palabras exclusivas de algún país

⁷⁴ Consideramos que todas las melodías de esta película son muy oportunas para esta actividad. Facilitamos un enlace para conocer todas ellas:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL727B1A775BAFBE8F>.

⁷⁵ Su nombre chino es 十面埋伏 shí miàn mái fú. Véase en https://www.youtube.com/watch?v=_6-eQ2h_cKI.

	hispanohablante, usos del seseo, relaciones familiares, amorosas y amistosas, celebraciones de fiestas populares, ecología y medio ambiente, etcétera.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>Aserejé</i> de Las Ketchup, <i>Marta, Sebas, Guille y los demás</i> de Amaral, <i>Guacamole</i> de Kevin Johansen, <i>Naturaleza muerta</i> de Mecano, <i>No sé qué hacer conmigo</i> de El Cuarteto de Nos, entre otras.

Tabla 55. 12.ª actividad durante la audición: Estudiamos estereotipo

<i>Título</i>	Estudiamos estereotipo.
<i>Nivel</i>	Nivel básico.
<i>Objetivos</i>	→ Dar a conocer el concepto de ESTEREOTIPO. → Hablar de los símbolos culturales. → Hablar de estereotipo. → Examinar la actitud de los estudiantes sobre los demás.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por parejas o por grupos.
<i>Material</i>	Videos de canciones.
<i>Duración</i>	30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	1. El profesor prepara canciones de diferentes partes de España y de países hispanohablantes. 2. Los alumnos escuchan las canciones con videos. Por grupos o por parejas discuten de qué país es la canción y explican los motivos. 3. Se escucha otra vez la canción para evaluar las respuestas.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>Mujer Florero</i> de Ella Baila Sola, <i>La lista de la compra</i> de La cabra mecánica, <i>Un ramito de violetas</i> de Cecilia, <i>No hago más ná</i> de El Gran Combo, <i>Ángel de amor</i> de Maná, entre otras.

4.9.3. Actividades posteriores a la audición

Durante mucho tiempo, el único ejercicio de este tipo consistía en contestar preguntas, como ya hemos visto en el resultado de la encuesta a profesores chinos. Sin embargo, las posibilidades no se limitan a centrarse en la comprensión auditiva, sino que pueden integrar tanto contenidos gramaticales como de ampliación de vocabulario, así como para trabajar la producción oral. Dichas actividades sirven para escribir, conversar, hacer entrevistas, cantar o bailar, e incluso para actuar. Ahora vamos a ver doce ejemplos:

Tabla 56. 1.ª actividad posterior a la audición: Elaborar glosario

<i>Título</i>	Elaborar glosario.
<i>Nivel</i>	Todos los niveles.
<i>Objetivos</i>	→ Ampliar el vocabulario. → Dar a conocer las reglas de formación de palabras.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por grupos.
<i>Material</i>	Letras de canciones.
<i>Duración</i>	20-30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se escucha la canción dos veces, la primera sin letra y la otra con letra. 2. Al terminar la audición, los estudiantes marcan las palabras desconocidas. Si alguien del grupo conoce la palabra, explica su significado en español a los demás. Deben marcar las que nadie conoce y luego decirlo a toda la clase. De esta forma, se elabora un glosario entre todos. 3. Para ir un paso más allá, el profesor puede explicar a los estudiantes unas reglas de formación de palabras que estén relacionadas con el léxico aprendido, con el objetivo de ampliar vocabulario y la competencia de deducir el significado de una palabra nueva.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>La bomba</i> del grupo Azul, <i>Caminando</i> de Rubén Blades, <i>Sabor de amor</i> de Danza Invisible, <i>Breve descripción de mi persona</i> de El Cuarteto de Nos, <i>Partiendo la pana</i> de Estopa, entre otras.

Tabla 57. 2.ª actividad posterior a la audición: Nos esforzamos para la gramática

<i>Título</i>	Nos esforzamos para la gramática.
<i>Nivel</i>	Todos los niveles.
<i>Objetivos</i>	→ Repasar reglas gramaticales.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por grupos.
<i>Material</i>	Letras de canciones.
<i>Duración</i>	20-30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	Se escucha dos veces la canción, una vez sin letra y la segunda, con letra. Al terminar la audición, los estudiantes discuten los componentes gramaticales escuchados, clasificando las frases según su aspecto verbal y haciendo un resumen de sus usos. Luego, entre toda la clase repasan y resumen las reglas de uso.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>Si tú te vas</i> de Enrique Iglesias para hablar del futuro, <i>Adán García</i> de Rubén Blades para el estilo indirecto, <i>Antología</i> de Shakira para hablar del pasado, <i>Bichitos de Huecco</i> para hablar del subjuntivo, <i>Fuego</i> de Bomba Estéreo para hablar del

	imperativo y de los pronombres, <i>Hogar</i> de Pedro Guerra para hablar de los interrogativos, etcétera.
--	---

Tabla 58. 3.ª actividad posterior a la audición: Comentamos la canción

<i>Título</i>	Comentamos la canción.
<i>Nivel</i>	Todos los niveles.
<i>Objetivos</i>	→ Aprender a redactar artículos críticos. → Dar opiniones o comentarios.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por parejas.
<i>Material</i>	Letras de canciones.
<i>Duración</i>	30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	Se escucha la canción dos veces, la primera sin letra y la segunda, con letra. Al terminar la audición, se realizan comentarios o se proponen debates sobre el tema de la canción por parejas. Luego se transcriben las conversaciones.
<i>Variación</i>	Se pide a los estudiantes que escuchen primero la canción y que luego escriban un artículo crítico de la misma como si fuera para una revista musical o programa musical de televisión.
<i>Canciones e intérpretes</i>	Para esta actividad, lo mejor es presentar a los estudiantes canciones con temas controvertidos, tales como <i>Lo que Ana ve</i> de Revólver, <i>Qué guasa tiene el WhatsApp</i> de David César, <i>Papeles Mojaos</i> de Chambao, <i>Hay un supermercado en el semáforo</i> de Rómulo Castro, <i>La vida es un carnaval</i> de Celia Cruz, entre otras.

Tabla 59. 4.ª actividad posterior a la audición: Inventamos estrofas

<i>Título</i>	Inventamos estrofas.
<i>Nivel</i>	Nivel medio a alto.
<i>Objetivos</i>	→ Desarrollar la competencia de escritura.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión escrita.
<i>Dinámica en el aula</i>	De forma individual.
<i>Material</i>	Letras de canciones.
<i>Duración</i>	30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	Se escucha la canción dos veces, la primera sin letra y la segunda, con letra. Pueden consultar al profesor o al diccionario para entenderla bien. Luego cada alumno escribe nuevas estrofas para la canción sin alejarse del tema principal.
<i>Variación</i>	1. Pedir a los estudiantes que reescriban la historia de la canción o propongan un final. 2. Crear una bibliografía de los personajes de la canción o del cantante.

	3. Hacer que los estudiantes escuchen la canción sin conocer el título, resumir la canción y poner un título razonable para ella.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>Flaca</i> de Andrés Calamaro, <i>Noviembre sin ti</i> de Reik, <i>Rosa de la paz</i> de Amaral, <i>Yo ya no</i> de Lkan, <i>Andar conmigo</i> de Julieta Venegas, entre otras.

Tabla 60. 5.ª actividad posterior a la audición: Entrevista

<i>Título</i>	Entrevista.
<i>Nivel</i>	Nivel medio a alto.
<i>Objetivos</i>	→ Realizar entrevistas oralmente y por escrito. → Conocer las técnicas para hacer entrevistas.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por parejas.
<i>Material</i>	Letras de canciones.
<i>Duración</i>	30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	1. Se escucha la canción dos veces, una vez sin letra y la otra con letra. 2. Los estudiantes, al escuchar por segunda vez la canción, deben escribir notas sobre los puntos que consideran importantes. 3. Por parejas, se hace una entrevista. Uno será el cantante o un personaje de la canción, mientras que la otra persona le hace preguntas y anota las respuestas. 4. Para terminar, el entrevistador debe repetir las respuestas y su compañero evaluarlas.
<i>Variación</i>	Entregar a los estudiantes una entrevista escrita sobre el cantante o ver un vídeo en clase en el que se entrevistó a un solista o a un grupo musical. Los estudiantes la estudian y hacen un resumen.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>Daniela</i> de Pedro Guerra, <i>Sin billete de vuelta</i> de Andrés Lewin, <i>No sabes cuánto te he querido</i> de Paco bello, <i>Relocos y recuerdos</i> de Luis Ramiro, <i>Marieta</i> de Javier Krahe, entre otras.

Tabla 61. 6.ª actividad posterior a la audición: Escribimos una carta

<i>Título</i>	Escribimos una carta.
<i>Nivel</i>	Nivel medio a alto.
<i>Objetivos</i>	→ Ser capaz de escribir cartas de todo tipo.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión escrita.
<i>Dinámica en el aula</i>	De forma individual.
<i>Material</i>	Letras de canciones.
<i>Duración</i>	30 minutos.

<i>Procedimiento</i>	Se escucha la canción dos veces, una sin letra y la otra con letra. Al terminar la audición, se pide a los estudiantes que escriban una carta al cantante describiendo sus sensaciones sobre la canción, sobre sus pensamientos o sugerencias.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>Cuando el ángel decida volver</i> de José Ignacio Lapido, <i>Perdónala</i> de Les Luthiers, <i>Nosotros somos los marranos</i> de El personal, <i>Tierra prometida</i> de Nash, <i>Pobre Juan</i> de Maná, entre otras.

Tabla 62. 7.ª actividad posterior a la audición: Traducciones inversas

<i>Título</i>	Traducciones inversas.
<i>Nivel</i>	Todos los niveles.
<i>Objetivos</i>	→ Dominar técnicas de traducción de canciones entre lengua materna y lengua meta.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión escrita.
<i>Dinámica en el aula</i>	Individual o por parejas.
<i>Material</i>	Letras de canciones.
<i>Duración</i>	20 minutos.
<i>Procedimiento</i>	Se escucha dos veces la canción, una sin letra y la otra con letra. Se puede consultar al profesor o un diccionario en caso de encontrar palabras desconocidas. Los alumnos han de traducir la canción de la lengua meta a la lengua materna o al revés, teniendo en cuenta el empleo de cierta estética con consonancias en los versos.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>20 de abril</i> de Celtas Cortos, <i>Pueblo mío</i> de Diego Torres, <i>La Llorona</i> de Chávela Vargas, <i>Suéltate el pelo</i> de Hombres G, <i>Si pudiera</i> de Los Suaves, etcétera.

Tabla 63. 8.ª actividad posterior a la audición: Valoramos este vídeo

<i>Título</i>	Valoramos este vídeo.
<i>Nivel</i>	Nivel bajo a medio.
<i>Objetivos</i>	→ Expresar gustos e intereses. → Dar opiniones.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por parejas o por grupos.
<i>Material</i>	Formulario de valoración.
<i>Duración</i>	20 minutos.
<i>Procedimiento</i>	Se escucha una vez la canción, sin letra ni vídeo. Al escucharla por segunda vez, se pone el vídeo y los alumnos contestan el formulario preparado con el fin de valorar el vídeo que han visto (véase un ejemplo de formulario en la tabla 38).
<i>Variación</i>	Elaboramos un vídeo: se puede pedir a los estudiantes que diseñen un vídeo con todos los recursos de que dispongan; incluso ellos mismos pueden actuar en el vídeo. Consideramos

	que es una tarea muy buena para la colaboración de toda la clase.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>No me ames</i> de Jennifer López y Marc Anthony, <i>La fuerza de mi corazón</i> de Luis Fonsi, <i>Rosas</i> de La oreja de Van Gogh, <i>La tortura</i> de Shakira, <i>Cuéntame un cuento</i> de Celtas Cortos, entre otras.

Tabla 64. Formulario de valoración

Elige una sola opción para cada pregunta, siendo 1 equivalente a «muy malo» y 5 equivalente a «muy bueno».					
Canción					
Música	1	2	3	4	5
Letra	1	2	3	4	5
Voz	1	2	3	4	5
Cantante					
Apariencia	1	2	3	4	5
Actuación	1	2	3	4	5
Baile	1	2	3	4	5
Vídeo					
Efectos especiales	1	2	3	4	5
Creatividad	1	2	3	4	5
Eje de la historia	1	2	3	4	5
Maquillaje y ropa	1	2	3	4	5
Coincide con la canción	1	2	3	4	5
Deseo de escucharla otra vez	1	2	3	4	5
VALORACIÓN GENERAL	1	2	3	4	5

Tabla 65. 9.ª actividad posterior a la audición: Comparamos a los cantantes

<i>Título</i>	Comparamos a los cantantes.
<i>Nivel</i>	Nivel bajo a medio.
<i>Objetivos</i>	→ Dar opiniones. → Expresar gustos e intereses. → Expresar acuerdos y desacuerdos.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por grupos.
<i>Material</i>	Canciones de diferentes cantantes.
<i>Duración</i>	30 minutos.
<i>Procedimiento</i>	Se reproducen diferentes interpretaciones de una canción. Al escuchar cada versión, los estudiantes toman notas de las características que tiene cada cantante; luego se compara por grupos.

	Para ser más interesante, se puede pedir a los alumnos que se dividan en dos grupos, cada uno de ellos defiende una versión y se prepara un debate.
<i>Variación</i>	También hay músicas muy populares que han sido interpretadas por cantantes de distintos países con letras en diversos idiomas, así que se puede pedir a los estudiantes trabajar en comparaciones sobre estas.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>Bésame mucho, Historia de un amor, Se me olvidó otra vez, Hijo de la luna, La vida que va,</i> etcétera.

Tabla 66. 10.ª actividad posterior a la audición: Hablamos de la canción

<i>Título</i>	Hablamos de la canción.
<i>Nivel de la lengua</i>	Nivel medio a alto.
<i>Objetivos</i>	→ Describir sentimientos. → Realizar comentario.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por parejas o grupos.
<i>Material</i>	Lista de preguntas.
<i>Duración</i>	20 minutos.
<i>Procedimiento</i>	Se escucha dos veces la canción sin leer la letra. Luego se entrega a los estudiantes la lista de preguntas y, por parejas o por grupos, se habla sobre las preguntas (véanse las posibles preguntas en la lista I).
<i>Variación</i>	Se puede poner música instrumental o bandas sonoras de películas. Las preguntas versarán sobre música y cine (véanse las posibles preguntas en la lista II).
<i>Canciones e intérpretes</i>	Las melodías que hemos puesto en las actividades 2, 19 y 22 pueden servir como referencia.

Lista I. Preguntas sobre canciones (Griffiee 1992: 58):

- ¿De qué tipo era la canción?
- ¿Cómo te sentías cuándo escuchabas la canción?
- ¿En qué estabas pensando cuando escuchabas la canción?
- ¿Te acuerdas de algunas palabras de la canción?, ¿cuáles son?
- ¿Quieres escuchar la canción otra vez? ¿Por qué o por qué no?
- ¿Quieres escuchar otra canción del mismo cantante? ¿Por qué o por qué no?
- ¿Notaste el movimiento de tu cuerpo al escuchar la canción?
- ¿Cómo describirías la canción?
- ¿Has escuchado esta canción, o este tipo de canción antes? ¿Dónde la escuchaste?
- ¿Cómo sería el cantante o el grupo según tu consideración?
- Si tuvieras que dar otro título a esta canción, ¿cuál sería?
- ¿Qué ha sucedido en la vida del compositor para escribir una canción así, según tu punto de vista?
- ¿Cuál es la mejor palabra para describir esta canción?

...

Lista II. Preguntas sobre música y cine:

- ¿De qué tipo es esta película? (Acción, aventuras, cómica, de catástrofe, dramática, fantástica, histórica, infantil, de misterio, policíaca, romántica, de terror...).
- ¿Dónde tiene lugar la película? ¿Por qué?
- ¿Cuál es el momento de la película? (Actualidad, diez años antes, cien años después...).
- ¿Cuál es el nombre de la película?
- Elegir dos o tres adjetivos para describir la película.
- ¿De qué trata la película?
- ¿Cómo sería el carácter del protagonista?
- ¿Qué podría suceder en esta película?
- ¿Cómo sería el final de esta película?
- ¿Qué título le pondrías a esta película?

...

Tabla 67. 11.ª actividad posterior a la audición: Vamos a cantar

<i>Título</i>	Vamos a cantar.
<i>Nivel</i>	Todos los niveles.
<i>Objetivos</i>	→ Dar a conocer y memorizar poemas escritos en español.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por grupos.
<i>Material</i>	Letras de canciones.
<i>Duración</i>	20 minutos.
<i>Procedimiento</i>	Se escucha la canción dos veces, una sin letra y la otra con letra. Luego, el profesor canta la primera frase para atraer el interés de los alumnos, mientras que los estudiantes, por turnos, van cantando cada uno una frase. Al final se escucha la canción por tercera vez y toda la clase canta la canción.
<i>Variación</i>	Para que la actividad sea más divertida, se puede pedir a los estudiantes que señalen a quien va a cantar después de ellos. También puede ser que el profesor ponga alguna música y pida a los estudiantes que aprendan un paso de baile.
<i>Canciones e intérpretes</i>	Se recomienda canciones de poemas, puesto que facilitan la memorización; por ejemplo, <i>Canción del pirata</i> de José de Espronceda, <i>Sonetos del amor oscuro</i> de García Lorca cantada por Amancio Prada, <i>Caminante no hay camino</i> de Antonio Machado cantada por Joan Manuel Serrat, <i>Son las gaviotas amor</i> de Pedro Guerra, <i>Bachata rosa</i> de Pablo Neruda, entre otras.

Tabla 68. 12.ª actividad posterior a la audición: Mini actuación

<i>Título</i>	Mini actuación.
<i>Nivel</i>	Todos los niveles.

<i>Objetivos</i>	→ Cambiar de estilo indirecto a directo. → Escribir diálogos.
<i>Destrezas que predominan</i>	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita.
<i>Dinámica en el aula</i>	Por parejas o por grupos.
<i>Material</i>	Letras de canciones.
<i>Duración</i>	30-45 minutos.
<i>Procedimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se escucha dos veces la canción, una sin letra y la otra con letra. Los estudiantes pueden consultar al profesor o el diccionario para entender nuevas palabras. 2. Por parejas o grupos se crea un diálogo que tiene lugar entre los personajes de la canción. 3. Los estudiantes presentan sus actuaciones ante toda la clase y luego seleccionan la mejor actuación.
<i>Canciones e intérpretes</i>	<i>Háblale de mí</i> de Camela, <i>La infidelidad en la era de la informática</i> de Jorge Drexler, <i>La extraña pareja</i> de Ismael Serrano, <i>Mi fiel Talismán</i> de Duncan Dhu, <i>Asesina de mi vida</i> de Luis Eduardo Aute, etcétera.

Después de haber visto muchas de las actividades que se pueden realizar en una clase, queremos hacer hincapié en una serie de puntos.

En primer lugar, las posibilidades de explotación de la música y las canciones nos parecen infinitas. Nuestra intención es simplemente la de ayudar a los profesores a desarrollar más variantes de estas actividades, así como a disponer de un completo repertorio de posibles aplicaciones de este recurso incomparable. Además, dichas actividades no son aisladas, sino que pueden ser combinadas con otras, tales como juegos o ejercicios, y así lo hemos mostrado en algunas de ellas. Se puede trabajar la música junto con el cine, los poemas, el uso de las nuevas tecnologías, etcétera.

En segundo lugar, se puede observar que algunas de las actividades que hemos puesto son convenientes para todas las etapas de la audición, por ejemplo, para elaborar un glosario, hacer preguntas, ordenar estrofas o estribillos de la canción o para rellenar huecos, pues lo que cambia es su forma de efectuarse. En cuanto al uso real en la clase, los profesores pueden aplicarlas según las necesidades de enseñanza o el control del tiempo. Pasa lo mismo cuando se realizan actividades de distintas etapas de audición con una sola canción, pues también se pueden tomar como un pequeño resumen de la unidad integral.

En tercer lugar, hay que indicar que las canciones que hemos puesto detrás de cada actividad no sirven solo para realizar esa misma actividad, sino que pueden servir para la expansión de conocimientos culturales y sociales. Por lo tanto, a veces repetimos algunas canciones porque son oportunas para varios fines de enseñanza.

En último lugar, el repertorio no debe limitarse a las canciones ofrecidas como ejemplo. Todos los días aparecen canciones nuevas, por lo que nuestro corpus musical debe renovarse de vez en cuando. Además, siempre intentamos buscar diversidad entre las canciones recomendables. Si se echa un vistazo a las letras de las mismas, se aprecia que los ejemplos contienen estructuras gramaticales repetidas, vocabulario de cierta categoría, narraciones que cuentan historias correspondientes a los objetivos propuestos, etc.

Para terminar, debemos recalcar que la manera de emplear las canciones en una clase de ELE varía mucho, y que las posibles actividades son infinitas. Los profesores pueden animarse a integrarlas completamente, puesto que la manera de explotar los temas musicales tiene un sinfín de posibilidades. Para ir un paso más allá, en las unidades didácticas se mostrará estas actividades en funcionamiento.

5. MÚSICA Y CANCIONES EN LAS ACTIVIDADES DOCENTES EN ESPAÑA Y EN CHINA

Al llevar a cabo este estudio, hemos utilizado dos métodos de investigación con el fin de cumplir dos objetivos diferentes. En primer lugar, utilizamos la encuesta y la entrevista como método de recolección de datos, para obtener información acerca del uso de música en el aula. En segundo lugar, nos planteamos analizar los manuales de ELE con la finalidad de estudiar la presencia de música en los mismos.

Es en esta parte donde se realizó la encuesta y la entrevista para tener una guía sobre el uso real de música y canciones en el aula de ELE en ambos países; al analizar los resultados, encontramos bastantes diferencias entre las actitudes de los profesores hacia este recurso, su forma de aplicación, sus preferencias, etcétera. De modo similar, hemos hecho una encuesta para los estudiantes chinos con el fin de conocer su interés por la música y las canciones en español, ya que son el eje de la enseñanza.

5.1. Selección del método de investigación

Con el fin de comprobar algunas de las hipótesis de este trabajo doctoral, nos planteamos utilizar el método cuantitativo: la encuesta por muestreo entre los profesores, tanto españoles como chinos, y el alumnado de la titulación de Filología Hispánica en China.

La encuesta es un método de investigación que permite conseguir la información deseada, al poder incluir preguntas abiertas y cerradas. Tal como explica Ruiz Olabuénaga (1996: 173), las preguntas abiertas permiten la máxima libertad de autoexpresión, mientras que con las preguntas cerradas se puede comprobar y verificar la verdad de determinadas afirmaciones y datos aportados. De esta forma, diseñamos nuestra encuesta para saber, primero, si los profesores han aplicado música en su clase, cómo la han empleado, cuándo la han usado, y por qué la aplicaron; segundo, para conocer sus opiniones y experiencias personales.

Según el esquema de realización de una encuesta por muestreo escrito, realizado por Pascual Campoy Benzal (1980: 37-38) del Instituto Nacional de Estadística, se implican unas unidades en la realización de la encuesta. Son las siguientes:

- Unidad Promotora.
- Unidad de Diseño y Muestreo.
- Unidad de Programación de Trabajos de Campo.
- Unidad Informática.
- Unidad Administrativa.
- Unidad de Publicaciones y Propaganda.
- Unidad de Coordinación.

Después de incluir estas unidades en la encuesta, se ha de considerar cuestiones como la recogida y explotación de la información, que puede dividirse en programación de trabajos de campo, incluyendo selección de muestras y elaboración de encuestas; y control y toma de datos.

5.2. Selección de las muestras

El objetivo principal de nuestro cuestionario es probar la importancia de la música en la enseñanza de una segunda lengua (el español en el caso que nos ocupa), tanto para los profesores como recurso didáctico, como para los estudiantes como elemento motivacional en el aprendizaje.

La población objeto de estudio en nuestra tesis sería los profesores chinos de las universidades chinas o de centros de idiomas, todos los estudiantes de la titulación de Filología Hispánica en China, ya sean graduados o universitarios, así como los profesores nativos de lengua española que trabajan en universidades chinas, universidades españolas o centros de idiomas en España.

La mayoría de las preguntas hacen referencia al uso de la música en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español. También hay preguntas básicas para tener un registro de la información sobre los participantes. Solo hay cuatro preguntas de

respuestas abiertas, que ocupan un 12 % de la encuesta; el resto son de opción simple o múltiple.

La encuesta se ha llevado a cabo gracias a la plataforma Sojump, que es una página pública que se dedica a este tipo de cuestionarios. Los profesores y estudiantes pueden contestar a través de la página o mediante una herramienta de charla, WeChat, que es muy popular entre los chinos, y su función es muy parecida a la de WhatsApp.

En todo cuestionario, como técnica de recogida de datos, el proceso de preguntas y respuestas ha de producir información significativa y relevante para el objeto de estudio. Así que, para Silva Ros (2006: 91) las encuestas deben cumplir dos características básicas en el proceso de recogida de respuestas:

- 1) Validez de contenido: el cuestionario proporcionará la información necesaria para describir el objetivo planteado.
- 2) Fiabilidad: las mismas preguntas obtendrán siempre las mismas respuestas cuando las repetimos, siendo los resultados consistentes.

En cuanto al tamaño de la muestra, depende de si sabemos la cantidad exacta de población determinada. Si este número está definido, según Krejcie & Morgan (1970: 610), hay una tabla donde se precisa el tamaño de muestra. Sin embargo, en nuestra investigación, es difícil calcular la población determinada, por lo que, según Bentler & Chou (1987: 91), se plantea que la cantidad de muestra debe ser de cinco a diez veces la cantidad total de las preguntas. Es decir, si en una encuesta hay 10 preguntas, el número de participantes tiene que ser por lo menos de 50. Bajo esta consideración, hemos recibido 150 respuestas eficientes de profesores chinos, 100 de profesores nativos y 650 de estudiantes chinos.

5.3. Elaboración de encuestas

Al elaborar la encuesta, primero, hemos puesto una serie de preguntas sobre el sexo, edad, curso que se imparte, nivel de los estudiantes, cuántos años llevan enseñando español, si son buenos al cantar canciones en español, etc., con el objetivo

de obtener información básica de los encuestados, y también con la intención de verificar si estos son factores que influyen en el uso de la música en clase.

En la siguiente parte de la encuesta se estudian las experiencias de los profesores al emplear el método de enseñanza con música. Hemos escrito preguntas sobre el tipo, tema y origen del cantante o grupo musical. De igual modo, queríamos comprobar si existen preferencias a la hora de seleccionar una canción para la clase.

A continuación, tenemos unas preguntas para conocer los motivos del empleo de música, las actividades realizadas con ella, funciones lingüísticas y sociolingüísticas, etcétera. En estas preguntas no solo ponemos opciones para que los profesores y los estudiantes seleccionen, sino que también pueden dar sus opiniones de manera adicional.

Por consiguiente, se solicitó información acerca de los pensamientos de profesores y estudiantes sobre el uso de música en el aula: si son positivos o negativos, si están de acuerdo con su uso o no, si piensan que es útil para mejorar el nivel de idioma, etc.

Además, se pregunta también por el manual que utilizan en sus clases, nombre del mismo, si hay música o canciones en los manuales... Para terminar con las preguntas cerradas, se consulta la opinión de los profesores acerca de cuál de los recursos didácticos les parece más efectivo, con el objetivo de conocer la importancia de la música en sus pensamientos.

Por último, hemos escrito cuatro preguntas abiertas para consultar las opiniones de los profesores sobre la relación entre la música y la enseñanza de ELE, ventajas e inconvenientes del uso de música en una clase de ELE; también queremos compartir sus experiencias en el uso y elección de la música.

A continuación, procedemos a analizar los resultados de los datos obtenidos y realizar una comparación entre la situación de España y de China.

5.4. Procedimientos para la recolección de datos

Antes de colgar la encuesta en internet, hemos hecho una pequeña prueba piloto con diez profesoras chinas. Entre estos diez informantes, se encuentran tres estudiantes

que en el período en que se realiza la encuesta están cursando estudios de doctorado en la Universidad Complutense de Madrid; el resto viene de diferentes universidades chinas que tienen facultades de español. Hay que añadir que todas ellas tienen la experiencia de estudiar en el extranjero.

Hemos llevado a cabo esta prueba piloto con el fin de saber cómo funciona la encuesta y también para corregir posibles errores antes de publicarla para todos los encuestados. Tras la realización de dicha prueba hemos cambiado el orden de las preguntas abiertas y hemos reducido el número de estas de seis a cuatro. Además, hemos realizado unas pequeñas modificaciones en las opciones en las que se pregunta por el nivel o grado.

La encuesta a profesores chinos se realizó entre los días 15 y 31 de enero de 2016, la de estudiantes chinos se terminó entre el 31 de marzo y el 5 de abril de 2016. En cuanto a la encuesta a profesores españoles, la llevamos a cabo durante un período más largo, desde el 17 de marzo hasta el 6 de julio de 2016. Se ha mandado la encuesta a más de 500 profesores a través de correos electrónicos personales, a participantes de conferencias de ELE, profesores de centros de idiomas tanto oficiales como sociales, e incluso a profesores españoles que trabajan en universidades chinas, pero tan solo hemos recibido 100 respuestas. Sin embargo, en este grupo está incluida una gran variedad de profesores y no afecta negativamente al resultado.

5.5. Limitaciones del método

Debido a que no tenemos una idea clara de la población objeto de estudio, sobre todo al calcular la cantidad total de profesores españoles de ELE, la muestra que seleccionamos no es completa. Sin embargo, intentamos conseguir respuestas de docentes de diferentes organizaciones para lograr una mayor variedad.

Además, como no tenemos una vía de conversación con dichos profesores, el registro de sus respuestas lleva mucho más tiempo que otros, y es más difícil controlar el procedimiento.

5.6. Análisis de los resultados

Tal y como hemos planteado, esta parte se divide en tres secciones pequeñas, es decir, partiendo de los distintos destinatarios: profesores chinos, profesores españoles y estudiantes chinos. Con el análisis de los resultados, intentamos encontrar las diferencias y realizar una comparación, así como proponer nuestras perspectivas.

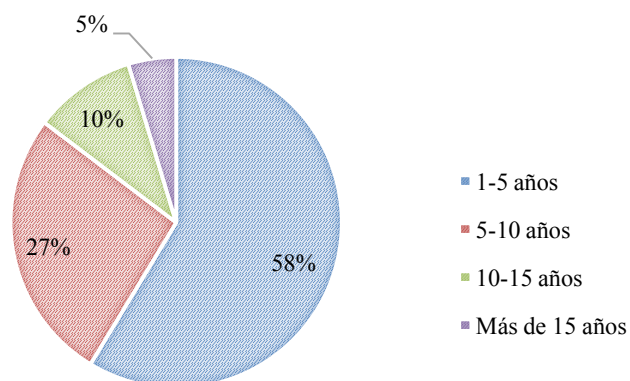
5.6.1. Análisis del resultado de la encuesta para profesores chinos

Según estadísticas incompletas, hay más de 400 profesores chinos que se encargan de enseñar español como lengua extranjera tanto en las universidades como en los centros de idiomas. Entre las 150 respuestas registradas, tenemos un total de 128 mujeres (85.33 %) y 22 hombres (14.67 %). Con respecto a la edad de los encuestados, podemos dividirlos en tres grupos: los menores de 30 años son 107 (71.33 %), los de 31 a 40 años son 38 (25.33 %), y los mayores de 40 años son 5 (3.34 %). Estos datos prueban otra vez la investigación del profesor Zheng que mencionamos anteriormente. En cuanto al tipo de clases que imparten y el nivel de sus estudiantes, se muestra una gran variedad, pero dentro del área del programa de estudios puesto antes.

Ahora vamos a estudiar los resultados de cada pregunta:

Pregunta 1: ¿Cuántos años lleva enseñando español como lengua extranjera?

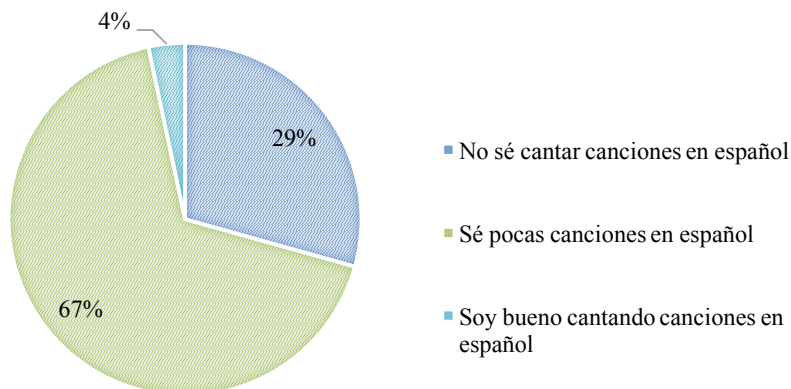
Figura 5. Porcentaje de la antigüedad laboral de los profesores



En la figura superior podemos observar que más de la mitad de los profesores chinos no tiene una experiencia superior a cinco años. Los que llevan más de 15 años enseñando el español solo ocupan un 5 %; en total, siete personas. Es decir, la mayoría de nuestros profesores son muy jóvenes y carecen de experiencia profesional. Es igual que la idea que propone el profesor Zheng en su libro (2015: 66), formar profesores con experiencia es un reto al que debemos enfrentarnos.

Pregunta 2: ¿Es usted bueno a la hora de cantar canciones en español?

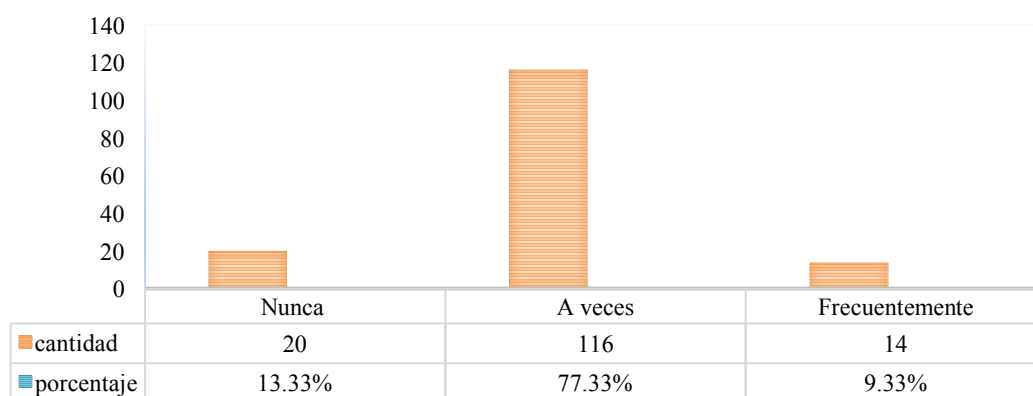
Figura 6. Cantidad de profesores que saben cantar



El resultado de esta pregunta muestra que los que saben cantar pocas canciones españolas son la mayoría, mientras que hay un 29% que no sabe cantar en español; también hay cinco profesores que declaran que son muy buenos cantando canciones en español. Como ya sabemos, la mayoría de los docentes chinos apenas han escuchado música española durante su proceso de aprendizaje del español; en consecuencia, es lógico que no presten suficiente atención a la música.

Pregunta 3: ¿Ha empleado alguna vez la música en sus clases de español? En caso afirmativo, por favor, mencione por lo menos tres canciones que haya utilizado.

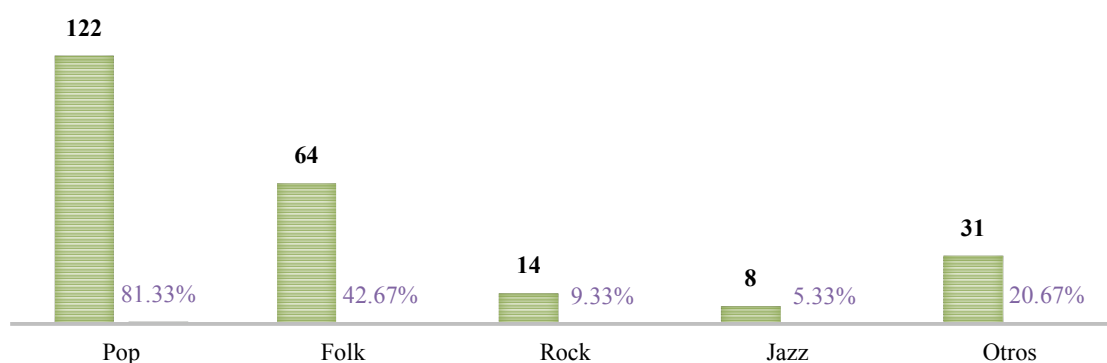
Figura 7. Frecuencia de empleo de la música en clase



Por los datos de esta pregunta, podemos ver que solo hay un 13.33% de profesores que nunca han utilizado música en su clase, es decir, 20 personas. Al comparar sus respuestas, hemos encontrado que dichos docentes se encargan de clases de literatura o traducción, más teóricas que prácticas; además, son profesores de niveles más altos. La mayor parte de los profesores eligen la opción *a veces*; solo hay un 14 % que usan música con frecuencia en sus clases. En cuanto a las canciones más populares en la clase de español, se encuentran *Camisa negra*, *Me gustas tú*, *Jueves*, *A todo color*, *No me ames*, *Bésame*, e incluso *Feliz Navidad*. Tales canciones son muy conocidas en casi todo el mundo y poseen ritmos agradables. Además, son muy representativas de ciertas estructuras gramaticales y de la cultura Occidental. No es raro emplearlas en una clase de español.

Pregunta 4: ¿Qué tipo de música ha aplicado en sus clases de español? (Puede elegir más de una opción)

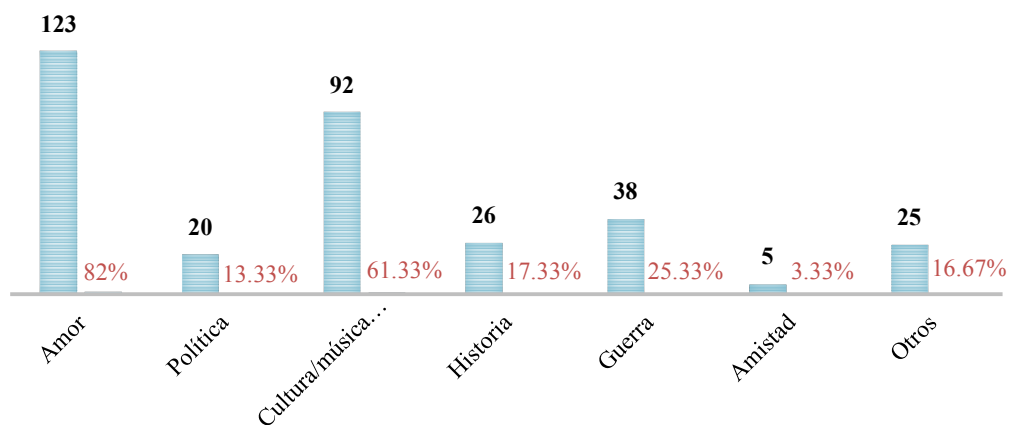
Figura 8. Tipo de música



En cuanto a las preferencias musicales, se puede seleccionar más de una opción. La quinta parte ha elegido el *Pop* y el 42.47% se ha inclinado por el *Folk*. Hay pocos profesores que hayan utilizado *Rock* y *Jazz* en su clase. Por añadidura, unos profesores han puesto *canciones infantiles*, *rap* o *música clásica*. Todos los tipos de música pueden servir para la enseñanza de ELE, con la aplicación adecuada.

Pregunta 5: ¿Sobre qué temas ha elegido las canciones para sus clases de español? (Puede elegir más de una opción)

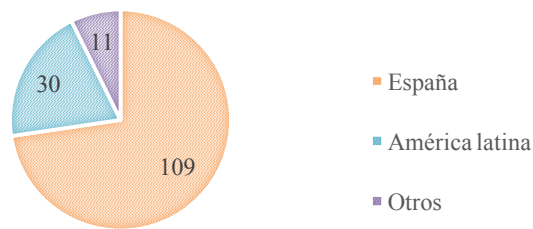
Figura 9. Temas de música



A la pregunta cinco sobre la preferencia del tema musical, el amor ocupa un porcentaje predominante, o sea, 123 profesores han seleccionado esta opción, en un porcentaje del 82 %. El siguiente tema preferido es la cultura o música clásica. También hay 25 profesores que nos han proporcionado temas como la fiesta, el fútbol, la infancia, entre otros.

Pregunta 6: En cuanto a la música que ha empleado en sus clases de español, ¿de qué país son sus cantantes/grupos?

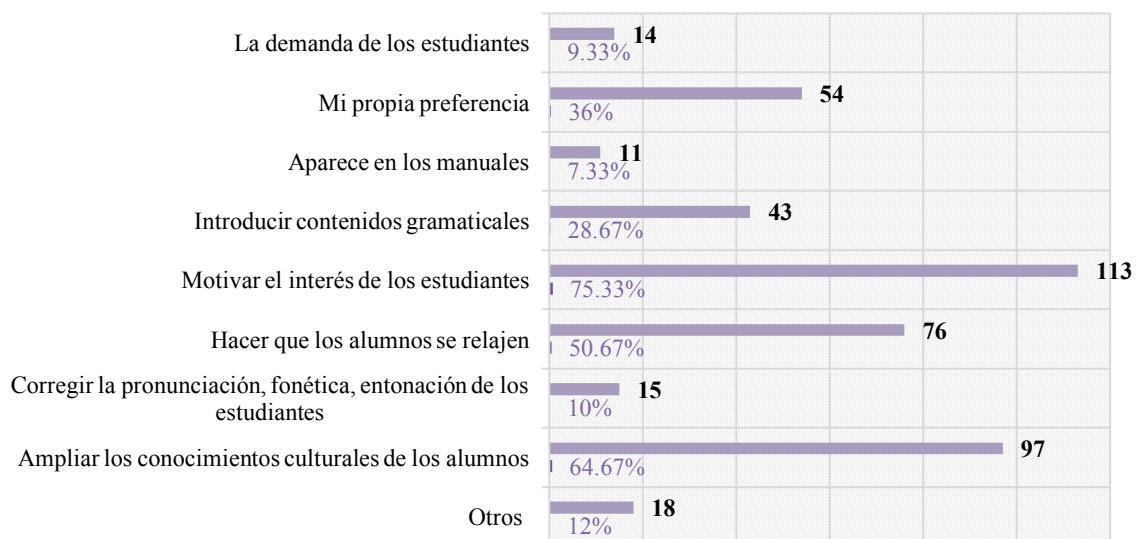
Figura 10. Origen del cantante/grupo



Con respecto a esta pregunta, un 72.67% de los profesores suele poner canciones de cantantes de España, mientras que un 20% suele usar canciones de cantantes o grupos latinoamericanos. Unos encuestados manifiestan que no hay una prioridad sobre el origen del cantante/grupo, siempre y cuando el contenido de la música coincida con el objetivo de las clases.

**Pregunta 7: ¿Por qué ha empleado música española para su clase de español?
(Puede elegir más de una opción)**

Figura 11. Motivos para aplicar la música



En lo tocante a los motivos, nos damos cuenta de que las opciones más elegidas son las siguientes: motivar el interés de los estudiantes, ampliar los conocimientos culturales y que los estudiantes se relajen. Más de la mitad de los encuestados se ha inclinado por estas funciones. La preferencia de los profesores ha sido la demanda de los alumnos, por lo tanto, en la encuesta para estudiantes, se notará que ellos mismos

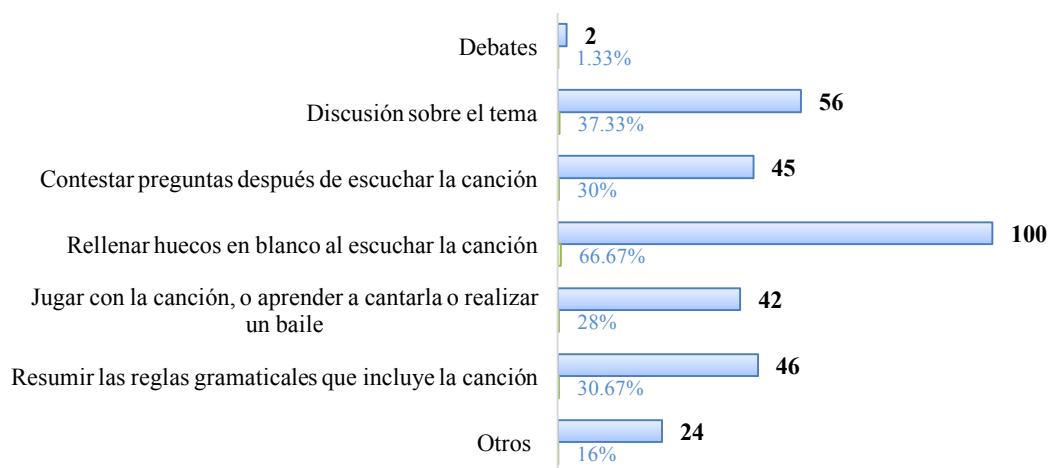
tienen muchas ganas de aprender la lengua con música. Por lo tanto, se debe atender a las necesidades de los estudiantes.

En la última opción, nos han ofrecido ideas como reforzar la memorización de los estudiantes, mejorar la comprensión auditiva, introducir nuevas palabras, o una función más básica, matar un poco el tiempo.

Solo hay once profesores que han seleccionado la tercera opción, es decir, que apenas hay música en los manuales que están utilizando actualmente. Este fenómeno lo podemos verificar más adelante, en las preguntas 13 y 14.

Pregunta 8: ¿Qué actividades ha efectuado con música en su clase de español?
(Puede elegir más de una opción)

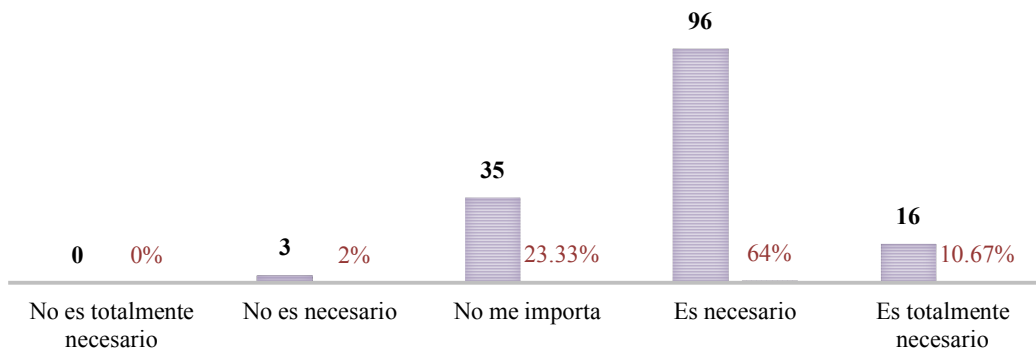
Figura 12. Actividades con la música



La forma preferida de emplear canciones en el aula es rellenar los huecos en blanco de la letra al escucharla; por un lado, se puede practicar la audición, y por otro, pueden conocer nuevas palabras de esta manera. Hay cien profesores que han elegido esta opción, es decir, dos terceras partes de la cantidad total. El resto de las posibilidades poseen más o menos los mismos apoyos, excepto los debates. Adicionalmente, se ha aprovechado la música para memorizar vocabulario, traducir al chino las letras de las canciones, introducir un poema, presentar el fondo creativo de la música o, simplemente, apreciar la canción. Hay que confesar que las actividades son más variadas de lo que habíamos pensado.

Pregunta 9: ¿Considera que es necesario utilizar música en la enseñanza de español?

Figura 13. Importancia de la música



La respuesta de esta pregunta es muy evidente: para un 64% es necesario, un 10.67% opina que es totalmente necesario, mientras que solo tres personas piensan que es inútil la música en el aula de ELE.

Pregunta 10: ¿Considera que se puede mejorar el nivel de español de los estudiantes a través de la música?

Figura 14. Utilidad de la música

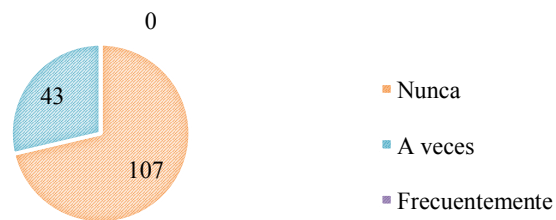


Al igual que en la pregunta anterior, la mayoría de los profesores considera que la música ayuda a los estudiantes a mejorar su español. Al contrario, sí que hay unos profesores que creen que la música no ofrece ninguna ayuda para mejorar el nivel de español ni hace falta incluirla en clase. Pero, al echar un vistazo a su respuesta completa, han señalado que tienen mejores recursos que la música. Nos surge la reflexión de cómo

podemos renovar el uso de la música para que no sea tradicional y aburrida. Esto lo vamos a discutir en la parte de perspectivas.

Pregunta 11: ¿Ha dejado a sus alumnos alguna tarea con música en español? En caso afirmativo, por favor, describa la forma o los contenidos de la tarea con música.

Figura 15. Deberes con la música

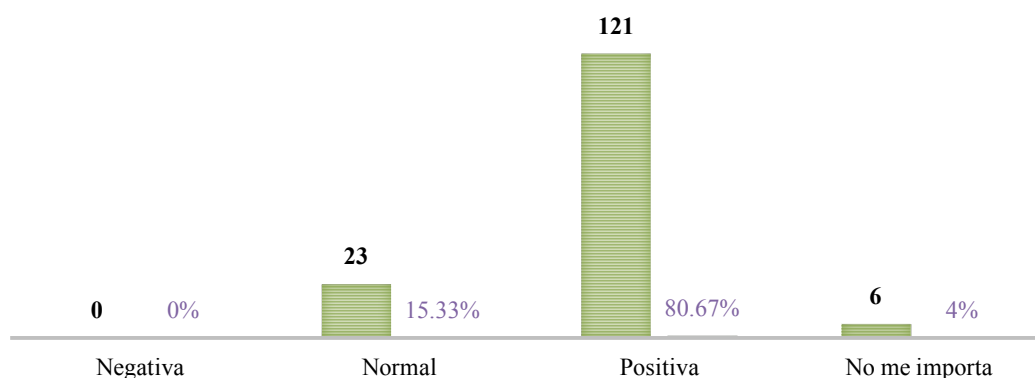


Esta figura demuestra que 107 profesores nunca han dejado deberes con música, lo que conforma un 71 %. El resto, algunas veces, han dejado tareas con música. No hay ninguno que lo haga habitualmente. En relación con la forma de los deberes, se encuentran las siguientes opciones: escuchar música y practicar la audición, seleccionar un tema cultural y buscar música relacionada para hacer un trabajo, traducir letras, conocer una historia a través de una canción, elegir y presentar la música que les gusta más, aprender a cantar una canción o bailarla, aprender el contenido de una canción y su forma de expresión, etcétera.

En comparación con los resultados de las dos preguntas anteriores, es un poco raro que a los profesores les parezca que la música es importante, pero que se limiten a aplicarla en una clase activa. Sin embargo, suponemos que la música puede servir tanto para un aprendizaje entre profesor y estudiante, como también para el auto aprendizaje.

Pregunta 12: ¿Qué actitud mantiene si sus alumnos están obsesionados con la música en español?

Figura 16. Actitud hacia la música



Según el resultado de esta pregunta, se puede ver que no hay ningún profesor que mantenga una actitud negativa cuando sus alumnos están obsesionados con la música. Hay seis profesores que afirman que no les importa si sus alumnos están fascinados por la música o no. La mayoría tiene una actitud positiva porque, para ellos, la música es una forma de ayudar a los estudiantes a mejorar su adquisición del español.

Pregunta 13: En su clase de español, ¿ha utilizado algún manual fijo? En caso afirmativo, por favor, mencione el nombre del manual.

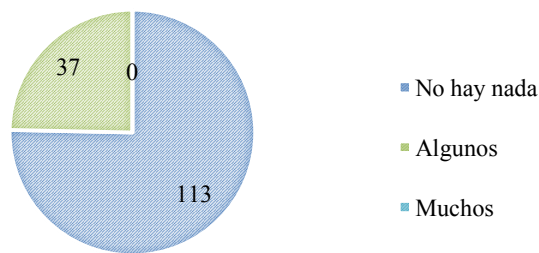
Figura 17. Uso de manuales fijos



Más de un 80% de los encuestados ha empleado un manual fijo en su clase. Entre los que han sido utilizados, se encuentra por encima de todo *Español Moderno*; luego tenemos *Material de Lectura*, *Material de Audición*, *Español ABC*, *Sueña en China*, etcétera.

Pregunta 14: En el manual que ha mencionado anteriormente, ¿hay algún uso de la música? En caso negativo, no hace falta contestar esta pregunta.

Figura 18. Uso de la música en los manuales



En cuanto al empleo de música en los manuales mencionados arriba, en un 75% no hay ningún uso, y en un 25% hay algunas canciones. Ninguno de ellos ha utilizado un manual con un amplio uso de música.

Pregunta 15: Según su entendimiento, ¿cuáles de las capacidades lingüísticas se pueden mejorar con la música al introducirla en la clase de español? (Puede elegir más de una opción)

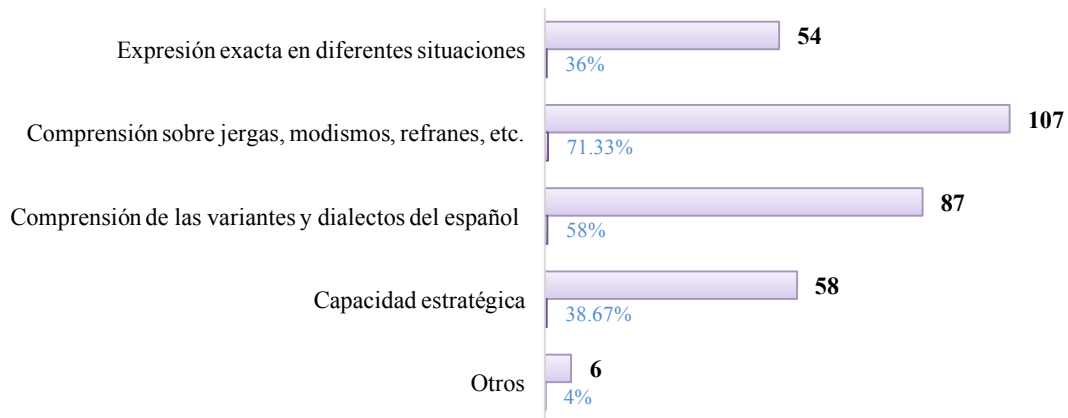
Figura 19. Funciones lingüísticas de la música



De acuerdo con la figura, podemos observar que casi todos los profesores consideran que con la música se puede ampliar el vocabulario de los estudiantes, y, además, se puede mejorar la pronunciación y la expresión oral. Hay poca gente que reconozca su función a la hora de mejorar la expresión escrita. Se puede resumir que los profesores opinan que el empleo de la música es para mejorar la lengua oral. Además, se añade la comprensión auditiva.

Pregunta 16: Según su entendimiento, ¿cuáles de las capacidades sociolingüísticas se pueden mejorar con la música al introducirla en la clase de español? (Puede elegir más de una opción)

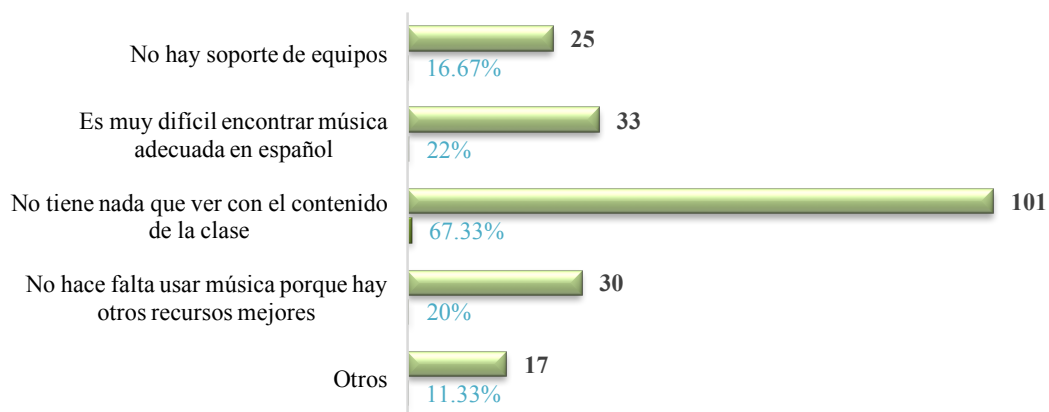
Figura 20. Funciones sociolingüísticas de la música



Con respecto a las capacidades sociolingüísticas, las opciones más elegidas son las de conocer jergas, variantes y dialectos del español. También hay algunos que han señalado la función de progresar en el nivel de apreciación de la música y de profundizar en los conocimientos sobre la cultura española.

Pregunta 17: Según su experiencia, ¿cuáles son los motivos principales por los que no ha introducido música en su clase de español? (Puede elegir más de una opción)

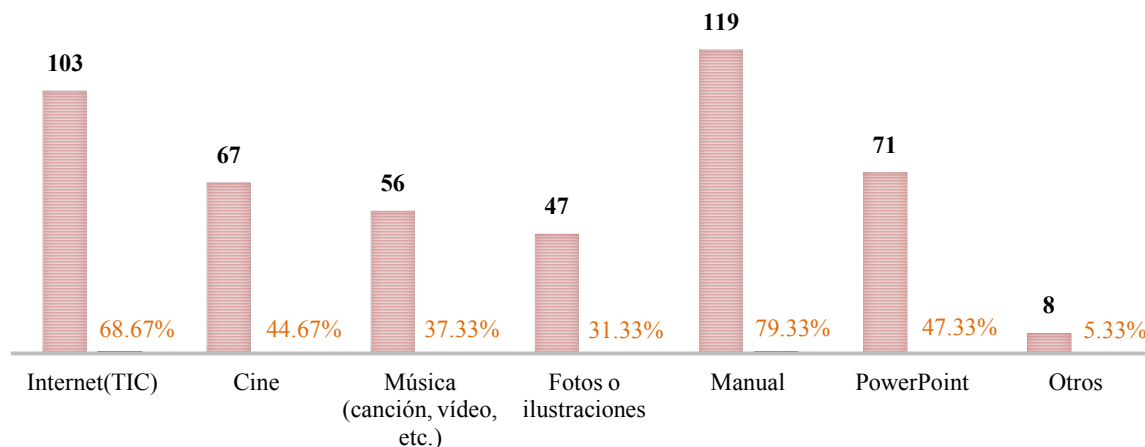
Figura 21. Motivos para no introducir la música



Al hablar del no empleo de la música en las clases de ELE, más del 67 % de los encuestados indica que en su clase no hace falta música porque no tiene nada que ver con el contenido. Treinta de ellos afirman que tienen mejores recursos que la música, así que no necesitan usarla, y también hay algunos que manifiestan la dificultad de encontrar música adecuada para la clase. Con referencia a la opción «otros», unos indican que el tiempo de clase es muy limitado e insuficiente para poner música; otros señalan que, como no les atrae la música, no la usan en sus clases; también hay algunos que indican que las canciones siempre llevan un ritmo muy rápido que es muy difícil de seguir para los estudiantes. De todos modos, vamos a analizar y ofrecer planteamientos para dichas preocupaciones.

Pregunta 18: Según su experiencia, ¿cuáles son los recursos didácticos más efectivos? (Puede elegir más de una opción)

Figura 22. Recursos didácticos más efectivos



Según el resultado de esta pregunta, podemos ver que el recurso que más reconocen y han utilizado más es el manual, y luego internet. Entre estos recursos citados, la música ocupa el quinto puesto; solo hay 56 profesores que consideran que es el recurso más efectivo. Ocho profesores han agregado otros medios, como diccionarios, libros de gramáticas, aplicaciones de móvil, telenovelas y, además, el hecho de ser un buen profesor.

Lo siguiente se trata de una serie de preguntas abiertas que sirven para consultar las opiniones de los profesores sobre la relación entre la música y la enseñanza de ELE, ventajas e inconvenientes de música en una clase de ELE, etc. y también para compartir sus experiencias del uso y la elección de la música. Todos los encuestados nos han dado sugerencias muy útiles y vale la pena reflexionar bien sobre todas las propuestas.

En la pregunta 19, los profesores comprueban otra vez las ventajas de la música, tanto para mejorar las cuatro destrezas como para adentrarse en los conocimientos culturales. Es una auxiliar de la enseñanza, pues no solo depende del gusto de los docentes, sino también de la capacidad de comprensión de los estudiantes. Por lo tanto, hay que introducirla adecuadamente con el fin de evitar el abuso de la misma. Igualmente, señalan los profesores que se puede incluir música en los manuales para tener un mejor funcionamiento en el aula.

Sobre la pregunta 20, no vamos a repetir las cualidades de la música que aparecen en las respuestas de los profesores, porque son más o menos iguales a lo ya indicado con anterioridad. En cuanto a los inconvenientes, primero, afirman que es difícil encontrar música con un contenido adecuado, aunque se puede ampliar el vocabulario, pero a veces este no es tan formal. Además, cada estudiante tiene diferentes intereses y gustos musicales, y su capacidad de percibir la música es distinta. Hay que tomar en consideración a los alumnos a los que no les guste la música. Además, para que todos entiendan la letra, lleva mucho tiempo ponerla una vez detrás de otra, y algunos pueden desviar su atención durante la clase. Por último, falta una sistematización de los recursos musicales.

Sobre las experiencias que cuentan los profesores en la pregunta 21, primero, señalan que pueden introducir canciones del género rap en el aula para mantener interesados a los estudiantes; segundo, pueden organizar competiciones de canto; tercero, pueden establecer una clase especial de apreciación de la música española, u organizar un corpus de música de cada nivel, para un uso más fácil; cuarto, pueden combinar la audición con la clase; quinto, pueden aprender el fondo de la música después de clase, hacer una presentación de lo que esté relacionado con ciertas canciones, entre otras actividades.

En la última pregunta, los profesores nos sugieren que, ante todo, hay que buscar canciones con pronunciaciones claras, ritmos agradables para un mejor entendimiento; luego, pueden intentar todo tipo de música para encontrar el tipo más efectivo en cada grupo, además, es conveniente usar canciones que cuenten una historia para introducir contenidos culturales o sociales. También es bueno elegir canciones de diferentes países con la intención de realizar una comparación del idioma y la cultura, etcétera.

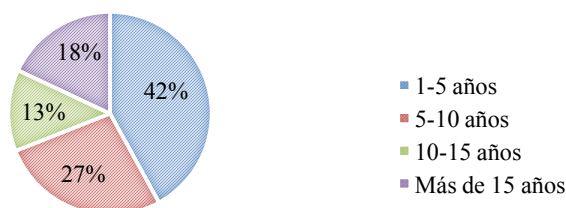
5.6.2. Análisis del resultado de la encuesta para profesores españoles

Según lo expuesto anteriormente, hemos recogido cien respuestas a este cuestionario. Como no tenemos una idea clara de la cantidad total de profesores de ELE en España, tomamos el cálculo de cinco o diez veces la cantidad de preguntas, las cuales suman un total de 18. Por lo tanto, para que la encuesta sea válida son necesarias por lo menos noventa respuestas. Aquí tenemos cien, que está dentro de un número razonable. Además, hay cuatro preguntas abiertas que hemos dispuesto con forma de entrevista a distintos profesores con bastante experiencia en la enseñanza de ELE.

Entre las cien personas que han contestado nuestra encuesta, hay 65 mujeres y 35 hombres, lo que comporta un 65% y un 35% respectivamente. Respecto a la edad de los encuestados, la mayoría está entre los 31 y 40 años, un 37 por ciento. Luego está el grupo de 26 a 30, en el que hay 30 personas. El resto son de otras edades. Estos profesores han impartido cursos de distintos aspectos a estudiantes de diferentes niveles. Ahora vamos a estudiar los resultados de cada pregunta:

Pregunta 1: ¿Cuántos años lleva enseñando español como lengua extranjera?

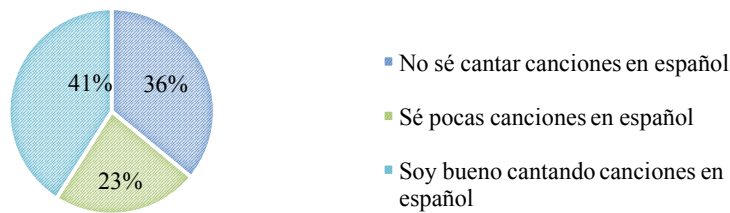
Figura 23. Porcentaje de la antigüedad laboral de los profesores



Con la figura de arriba podemos ver que el grupo que contiene más profesores es el de uno a cinco años de experiencia; después, el grupo de los que tienen de cinco a diez años de experiencia cuenta con un total de 27 profesores. El resto de profesores tiene una antigüedad laboral de quince años o más, lo que supone un 31% del total.

Pregunta 2: ¿Es usted bueno a la hora de cantar canciones en español?

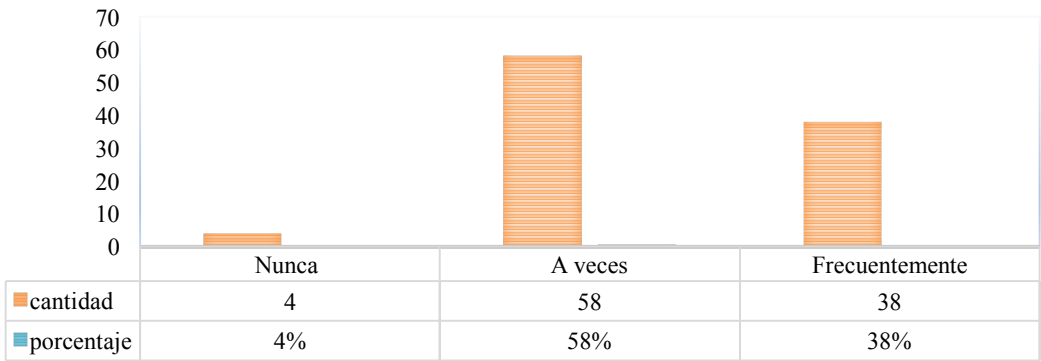
Figura 24. Cantidad de profesores que saben cantar



El porcentaje de respuestas es similar, no hay grandes diferencias. Sin embargo, los que son buenos cantando canciones en español ocupan la mayoría, un 41 por ciento. Hay un 36 por ciento que afirma no saber cantar en español. Los demás han señalado que saben pocas canciones en español. Los datos son muy interesantes en comparación con el resultado de los profesores chinos en esta pregunta que vamos a analizar más tarde.

Pregunta 3: ¿Ha empleado alguna vez la música en sus clases de español? En caso afirmativo, por favor mencione por lo menos tres canciones que haya utilizado.

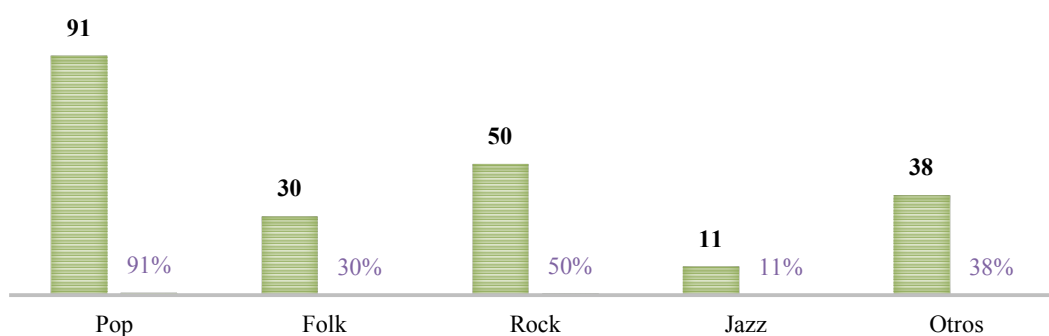
Figura 25. Frecuencia de emplear la música en clase



En la pregunta tres, podemos ver que solo hay cuatro profesores que nunca han utilizado música en su clase. Hay un 58 por ciento de docentes que usan música de vez en cuando, mientras que el resto, un 38%, afirma que emplea la música con frecuencia. En cuanto a las canciones más populares en la clase de español, se encuentran *Me gustas tú*, *Limón y sal*, *Mi gran noche*, *Un buen día* y *A tu lado*. Podemos observar que son más o menos las mismas canciones que aparecen con más frecuencia.

Pregunta 4: ¿Qué tipo de música ha aplicado en sus clases de español? (Puede elegir más de una opción)

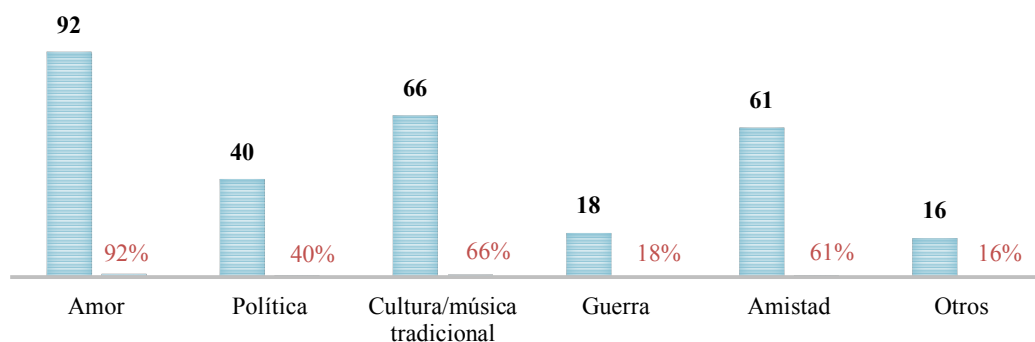
Figura 26. Tipo de la música



En cuanto a las preferencias musicales, se puede seleccionar más de una opción. Casi todos los profesores han elegido pop, en un 91 %, y un 50 % rock. También han añadido canciones navideñas, flamenco, romántico, salsa, tango, rumba, merengue u otros ritmos latinos.

Pregunta 5: ¿Sobre qué temas ha elegido las canciones para sus clases de español? (Puede elegir más de una opción)

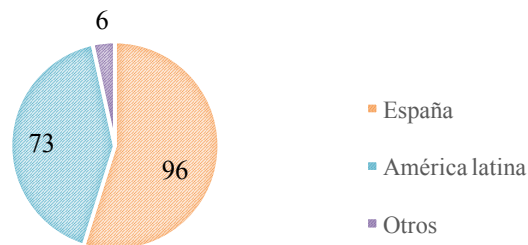
Figura 27. Temas de la música



Con respecto al tema preferido, el amor se encuentra en el primer lugar, ocupando un 92%. Los siguientes dos temas preferidos son cultura o música tradicional, y amistad. También hay un 40% en el tema político y un 18% sobre guerra. Por añadidura, hay profesores que han utilizado música con temas filosóficos, poemas, e incluso temas sociales, sobre el medio ambiente, o sobre la emigración.

Pregunta 6: En cuanto a la música que ha empleado en sus clases de español, ¿de qué país son sus cantantes/grupos? (Puede elegir más de una opción)

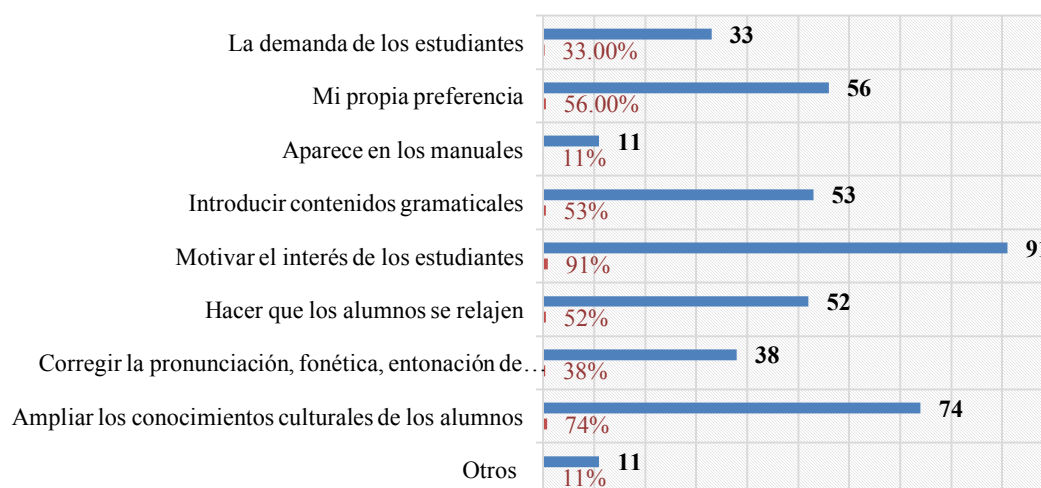
Figura 28. Origen del cantante/grupo



Respecto a esta pregunta, un 96% de los profesores ha elegido canciones de cantantes de España, mientras que un 73% ha optado por canciones de cantantes o grupos latinoamericanos. Hay que indicar que también hay seis profesores que han utilizado cantantes o grupos de otros países, además de los indicados, tales como Estados Unidos, Francia, pero siempre con canciones en español. Además, han mencionado que los cantantes o grupos más populares en la clase de español son Juanes, Shakira, Enrique Iglesias y La oreja de Van Gogh. Como vemos, son las mismas preferencias de los profesores chinos.

Pregunta 7: ¿Por qué ha empleado música española para su clase de español? (Puede elegir más de una opción)

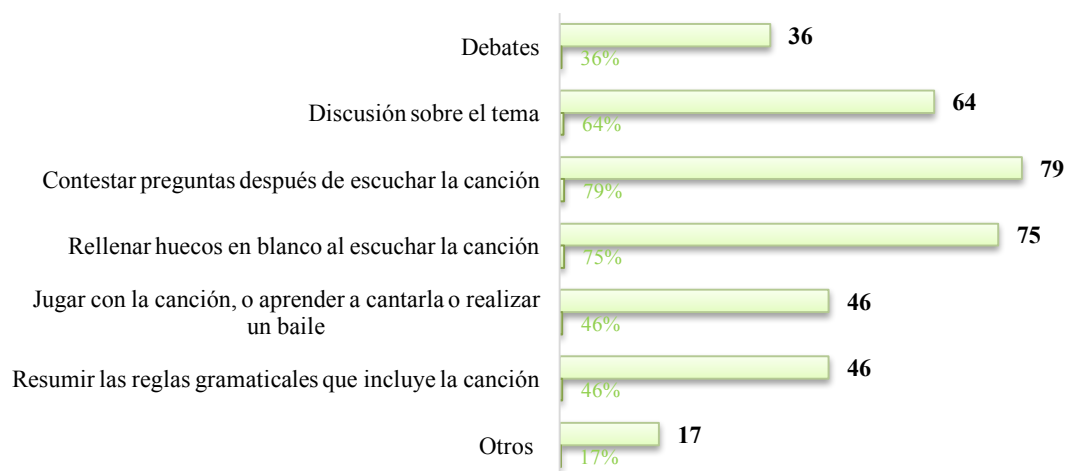
Figura 29. Motivos para aplicar la música



En lo tocante a los motivos, la opción más elegida es la de motivar el interés de los estudiantes, un 91%. El siguiente motivo en importancia es ampliar los conocimientos culturales, un 74%. Luego, la preferencia de los profesores es que los estudiantes se relajen o con el fin de introducir contenidos gramaticales. En la última opción, nos han ofrecido ideas como las siguientes: introducir un tema para discutir en clase, mejorar la comprensión auditiva, introducir nuevas palabras o trabajar contenidos socioculturales.

Pregunta 8: ¿Qué actividades ha efectuado con música en su clase de español?
(Puede elegir más de una opción)

Figura 30. Actividades con la música

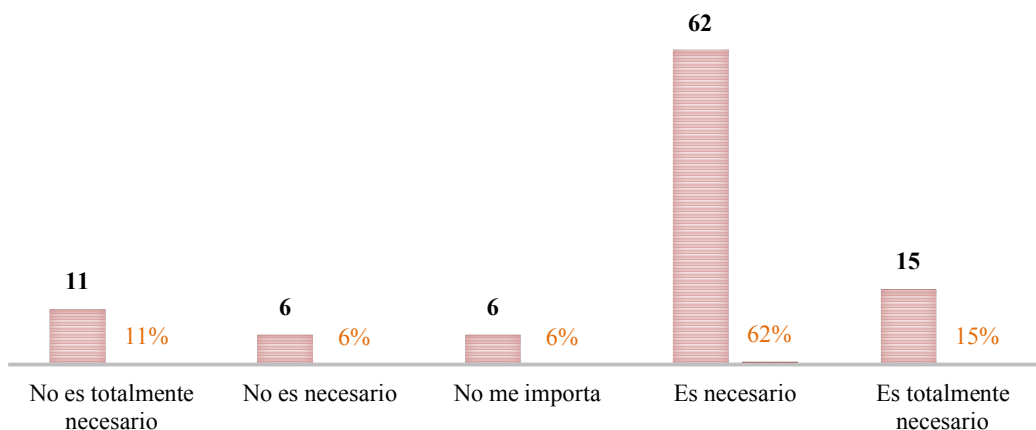


La forma preferida de usar la canción es contestar preguntas después de escucharla, opción que ocupa un 79%; luego está rellenar huecos en blanco al escuchar la canción, prueba que consideramos la forma más tradicional de trabajar con música.

Hay 64 profesores que han elegido la opción de discusión sobre el tema. Las siguientes son las opciones de jugar con la canción, o resumir las reglas gramaticales de la misma, en un 46%. Además, hay 17 personas que han agregado ideas como reescribir la canción, ordenar las estrofas, hacer un resumen, ordenar letras, etcétera. Nos gustaría señalar que los profesores españoles aprovechan más la música para desarrollar la expresión escrita, algo que suele ser ignorado entre los profesores chinos.

Pregunta 9: ¿Considera que es necesario utilizar música en la enseñanza de español?

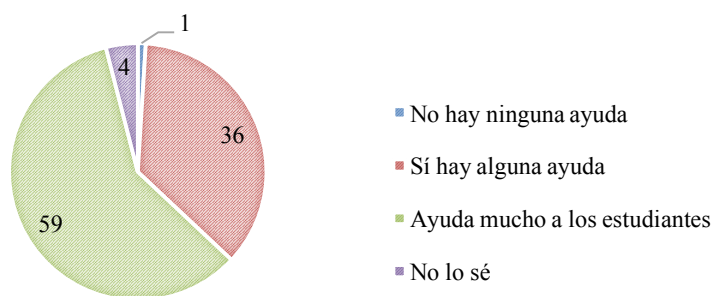
Figura 31. Importancia de la música



La respuesta de esta pregunta es muy evidente: para un 62% es necesario, un 15% opina que es totalmente necesario, mientras que los otros han elegido que no les importa o que no es necesario.

Pregunta 10: ¿Considera que se puede mejorar el nivel de español de los estudiantes a través de la música?

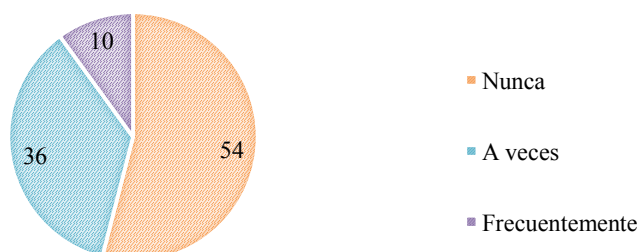
Figura 32. Utilidad de la música



Al igual que en la pregunta anterior, la inmensa mayoría de los profesores considera que la música ayuda mucho a los estudiantes en el progreso de su español en ciertos aspectos. Al contrario, solo hay cuatro profesores que han señalado que no saben si la música es útil o no, mientras que tan solo hay un profesor que afirma que la música no sirve de ayuda a los estudiantes.

Pregunta 11: ¿Ha dejado a sus alumnos alguna tarea con música en español? En caso afirmativo, por favor, describa la forma o los contenidos de la tarea con música.

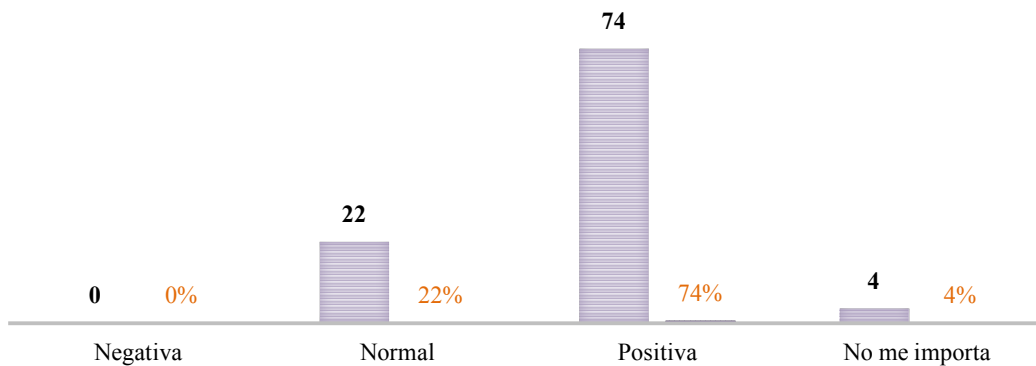
Figura 33. Deberes con la música



Esta figura demuestra que 54 profesores nunca han dejado deberes con música. Un 36% ha dejado deberes con música ocasionalmente. Los que dejan tareas de música habitualmente son un 10% del total. En relación con la forma de los deberes, nos encontramos con las siguientes: describir la canción sin conocer el título, memorizar una parte para cantarla entre todos, crear estribillos, seleccionar una canción y luego explicarla a los compañeros de clase, entre otros.

Pregunta 12: ¿Qué actitud mantiene si sus alumnos están obsesionados con la música en español?

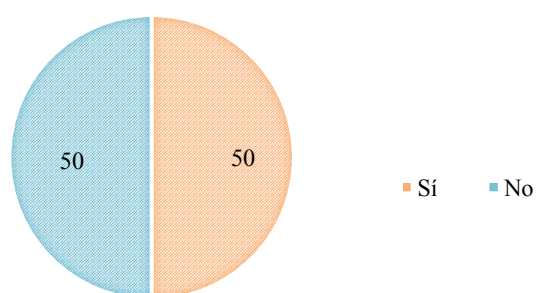
Figura 34. Actitud hacia la música



Según el resultado de esta pregunta, se puede ver que tampoco hay ningún profesor que mantenga una actitud negativa cuando sus alumnos están obsesionados con la música. Hay cuatro profesores que afirman que no les importa si sus alumnos están fascinados por la música o no. La mayoría tiene una actitud positiva, un 74%, mientras que hay 22 profesores que mantienen una actitud neutral.

Pregunta 13: En su clase de español, ¿ha utilizado algún manual fijo? En caso afirmativo, por favor, mencione el nombre del manual.

Figura 35. Uso de manuales fijos



En esta pregunta la respuesta es clara. Los que tiene un manual fijo en la clase y los que no, ocupan el mismo porcentaje, un 50% en ambos casos.

Entre los utilizados se encuentran varios manuales de diferentes editoriales, tales como *Aula*, *En Equipo*, *En Acción*, *Protagonistas*, *Método*, *Gente Joven*, *Pasaporte*, *Etapas*, *Agencia*, etcétera. Hay más de diez profesores que afirman en su respuesta que

han empleado manuales de diferentes niveles de distintas editoriales. No es difícil imaginar que los que han señalado que no tienen manual fijo a lo mejor también se encuentran en esta situación.

Pregunta 14: En el manual que ha mencionado anteriormente, ¿hay algún uso de la música? En caso negativo, no hace falta contestar esta pregunta.

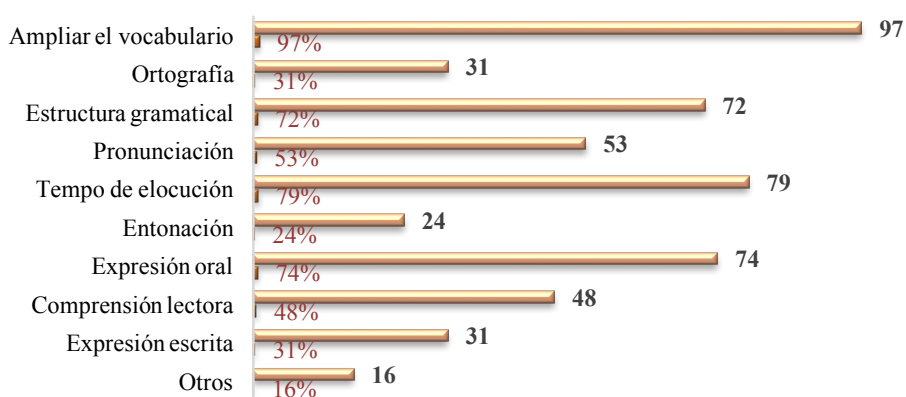
Figura 36. Uso de la música en los manuales



En esta pregunta, más de la mitad manifiesta que en los manuales no hay ningún uso de música en el manual que está empleando. Esto lo podemos verificar luego en el capítulo referido a las canciones en los manuales en España. Un 42% ha seleccionado la opción de algunos, mientras que solo hay cuatro personas que han utilizado un manual con un amplio uso de la música.

Pregunta 15: Según su entendimiento, ¿cuáles de las capacidades lingüísticas se pueden mejorar con la música al introducirla en la clase de español? (Puede elegir más de una opción)

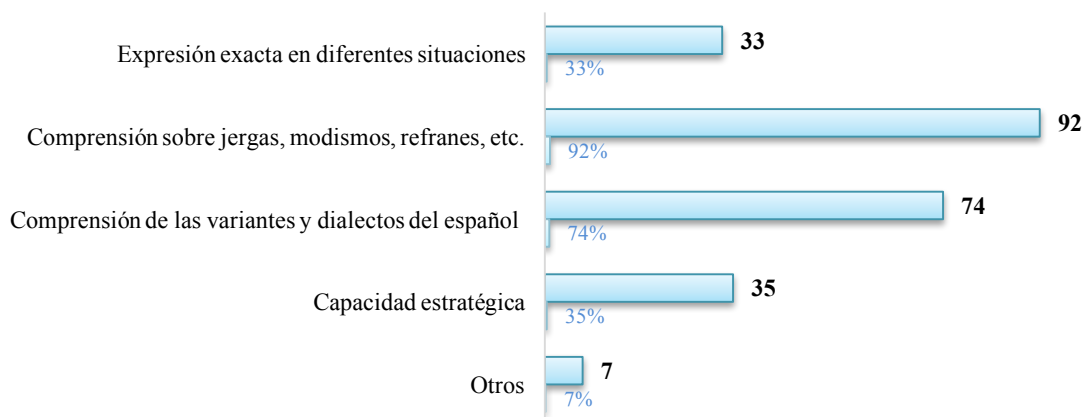
Figura 37. Funciones lingüísticas de la música



De acuerdo con la figura, se nota que casi todos los profesores consideran que con la música se puede ampliar el vocabulario de los estudiantes: un 97 %. Luego, las capacidades como la estructura gramatical, el tiempo de elocución y la expresión oral tienen más o menos el mismo porcentaje. A continuación, se destaca su capacidad para mejorar la pronunciación y comprensión lectora, puestos que eligen un 53 % y un 48 % de los encuestados. La ortografía, la expresión escrita y la entonación son las opciones menos elegidas. Además, se añade la comprensión auditiva y oral, la interacción cultural, la lectura dramatizada, etcétera.

Pregunta 16: Según su entendimiento, ¿cuáles de las capacidades sociolingüísticas se pueden mejorar con la música al introducirla en la clase de español? (Puede elegir más de una opción)

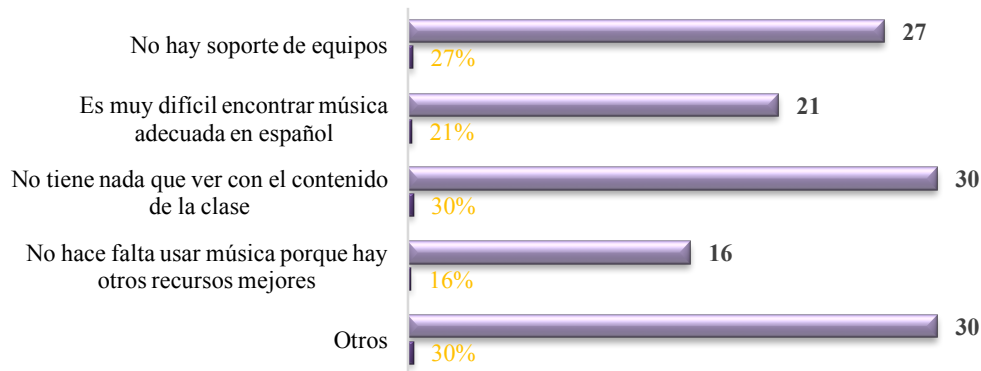
Figura 38. Funciones sociolingüísticas de la música



En relación con las capacidades sociolingüísticas, las opciones más elegidas son las de conocer jergas, variantes y dialectos del español, respuesta que ocupa un 92% y un 74% respectivamente. Las otras dos opciones también tienen una cantidad semejante. Hay algunos que han señalado la función de conocer valores humanos y mejorar las relaciones, adecuarse al registro de los interlocutores, comprender mejor las diferencias de tratamiento en español, conocer los variados acentos, entre otros.

Pregunta 17: Según su experiencia, ¿cuáles son los motivos principales por los que no ha introducido música en su clase de español? (Puede elegir más de una opción)

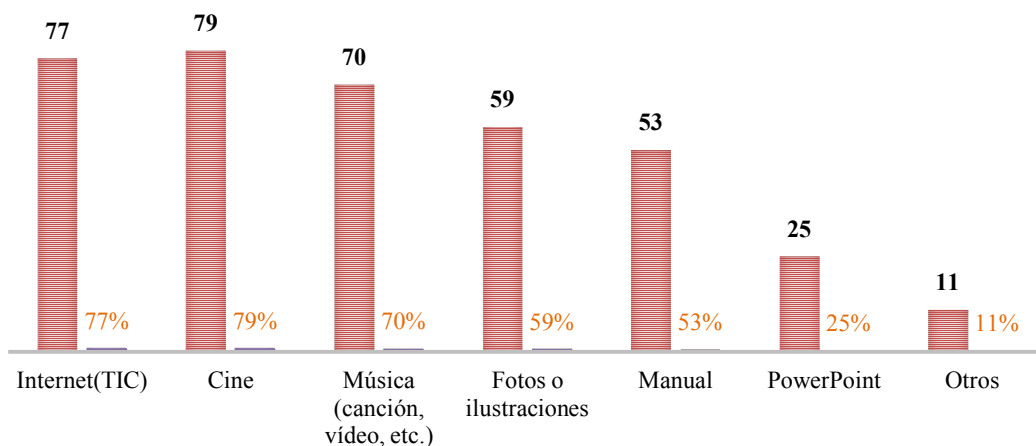
Figura 39. Motivos para no introducir la música



Al hablar del no empleo de la música en el aula, encontramos que todas las opciones tienen un porcentaje que no llega a la mitad. Es decir, para la generalidad de los encuestados, no hay inconveniente a la hora de introducir la música en su clase. Entre los motivos añadidos sobre la no introducción de la música en su consideración se encuentran: el tiempo limitado, los tipos de estudiantes, temas que no contemplan el uso de música, o simplemente la falta de motivación del docente.

Pregunta 18: Según su experiencia, ¿cuáles son los recursos didácticos más efectivos? (Puede elegir más de una opción)

Figura 40. Recursos didácticos más efectivos



Con respecto al recurso didáctico más efectivo en la clase, encontramos que internet, el cine y la música ocupan los primeros tres puestos. Luego están las fotos, ilustraciones o manuales. Los profesores españoles emplean poco el PowerPoint. Otros once profesores han señalado recursos tales como literatura, ejercicios de práctica, periódicos y noticieros de televisión, pero siempre depende del contenido y el objetivo de la clase, así como de los intereses de los estudiantes.

La parte siguiente son las preguntas abiertas, al igual se ha hecho con los profesores chinos. Sin embargo, aquí las proponemos en forma de entrevista. Los entrevistados suman un total de cincuenta personas. Entre ellos, veinte profesores son de centros de idiomas de diferentes universidades de España, diez son profesores españoles en universidades chinas, y veinte son profesores de institutos sociales de idiomas en España.

En la pregunta sobre la relación entre la música y la enseñanza de ELE, los profesores afirman otra vez las ventajas de la música para mejorar los aspectos lingüísticos de manera motivadora y profundizar en ciertos aspectos socioculturales, lo cual forma una parte inevitable de la práctica de la lengua orientada; también es un complemento importante para que los estudiantes no se aburran. Asimismo, la música es cultura, transmite mensajes sencillos o complejos sobre la realidad, los sueños y la filosofía de la vida. La música es un elemento unificador de culturas. Muestra una lengua viva de la que los aprendices pueden perfectamente apropiarse y sentir las emociones que todos sus ingredientes generan. Además, se puede explotar de muy diferentes maneras. Por lo tanto, debemos llevar la música a la clase, pero es crucial conocer los intereses y gustos del alumnado para poder adaptarnos a ellos.

En cuanto a la cuestión de contar ventajas e inconvenientes de la música en una clase de ELE, no vamos a repetir las ventajas que aparecen en las respuestas de los profesores, porque son más o menos iguales que las que ya hemos dicho antes. Para resumir los inconvenientes, señalaremos, primero, que los estudiantes tienen diferentes gustos musicales, por lo que es difícil encontrar una canción que satisfaga a todos; segundo, hay dificultades a la hora de encontrar música adecuada para una clase que

coincida con el tema o el objetivo de la misma; tercero, a veces las canciones incluyen demasiados localismos, regionalismos o jergas; cuarto, el enfoque de actividades es restrictivo al uso del lenguaje, y existe una carencia en la explotación didáctica de la música; por último, puede suceder que los estudiantes ya conozcan las canciones y no avancen en el estudio del idioma.

Sobre las experiencias que cuentan los profesores en cuanto al empleo de la música, señalan, en primer lugar, que, para un curso de conversación o lectura, todos los estudiantes pueden aprender a cantar una parte de una canción y luego cantarla juntos en clase; también ha sido muy útil presentar cantantes o grupos famosos a los estudiantes. Así mismo, les piden escuchar música fuera de clase. Nos han mencionado unos ejemplos muy interesantes en unos talleres que han realizado; por ejemplo, toda la clase forma un grupo para interpretar una canción, no solo con bailes sino también con fotos e ilustraciones, en una palabra, y se crea un vídeo nuevo con la interpretación de todos los miembros del grupo. En dicha actividad, los estudiantes tienen que pensar, discutir y actuar, es una manera integral de desarrollar todas las capacidades de los alumnos mismos. Son muchos talleres los que los docentes han expuesto en la entrevista y no vamos a enumerarlos todos aquí.

En la última pregunta sobre la selección de música adecuada para una clase, casi todos los profesores nos indican, en un principio, que toman en cuenta el contenido de la clase y el objetivo que se pretende alcanzar; al mismo tiempo tienen en cuenta los gustos musicales de los estudiantes, pues así tratan de satisfacer sus necesidades y preferencias de aprendizaje. Aparte de esto, señalan que las canciones que utilizan en clase tienen que tener un ritmo lento y una pronunciación clara que facilite el entendimiento.

5.6.3. Análisis del resultado de la encuesta para estudiantes chinos

Este cuestionario solo contiene 16 preguntas, con el objetivo de conocer el interés de los estudiantes sobre la música. También la llevamos a cabo en la plataforma Sojump, con la que se puede mandar un enlace a WeChat y los encuestados pueden contestar

directamente desde WeChat. Como es la herramienta de charla más popular entre los chinos, hemos tenido la suerte de recibir 650 respuestas de estudiantes, no solo de los que están actualmente estudiando español en la universidad, sino también de los que ya se han graduado en esta carrera. Aunque no podemos calcular la cantidad total de dicho grupo de alumnos, con 650 respuestas ya se cumplen las necesidades de nuestra investigación.

Un 80.31% por ciento de los encuestados son mujeres, y un 19.69% son hombres: son 522 y 128 personas respectivamente. En lo referente a su edad de ellos, podemos ver la tabla siguiente:

Tabla 69. Edad de los estudiantes

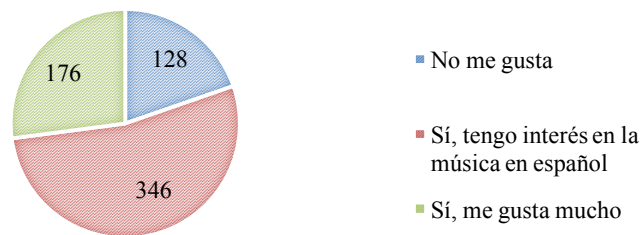
Edad de los estudiantes		
Menos de 18 años	6	0.92%
18-25 años	564	86.77%
26-30 años	56	8.62%
31-40 años	22	3.38%
41-50 años	2	0.31%
51-60 años	0	0%
Mayor de 61 años	0	0%

el mayor grupo es el de los alumnos de entre 18 y 25 años, pues cuenta con 564 personas. Luego, los que tienen de 26 a 30 años son 56 en total. Es decir, la mayor parte de los que han participado en esta encuesta son estudiantes universitarios todavía. Estos participantes provienen de más de cuarenta universidades o institutos, más de la mitad de la cantidad total de los centros de español en China. Además, son de diferentes cursos, un 25.08% (163) están en primer curso, un 21.23% (138) en segundo curso, un 11.54% (75) en tercer curso, un 17.69% (115) en cuarto curso, mientras que un 24.46% son estudiantes graduados, 159 en total.

Ahora nos gustaría analizar el resultado de cada pregunta:

Pregunta 1: ¿Te gusta la música española? Si la respuesta es afirmativa, nombra por lo menos tres canciones que sueles escuchar.

Figura 41. Gusto de la música

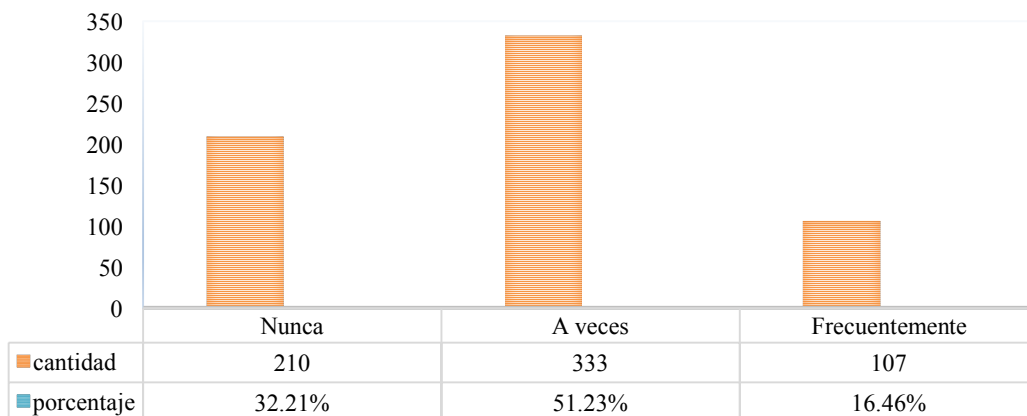


Con la figura de arriba podemos notar que la mayoría, que consiste en un 53.23%, ha elegido la opción de tener interés en la música de español: los que tienen un gran aprecio por la música hispana son un 27.08%, que son 176 estudiantes, mientras que hay 128 alumnos que afirman que no les gusta nada la música en español. Como sabemos, para una enseñanza más activa y efectiva, el alumnado es lo más importante. Debemos reflexionar qué hacer para que la música española resulte atractiva para todos los estudiantes.

En cuanto a las canciones favoritas, se ha mencionado *Jueves*, *A todo color*, *Hijo de la luna*, *Si tú*, *Noviembre sin ti*, *Bésame mucho*, etc., e incluso la versión en español de algunas canciones inglesas famosas.

Pregunta 2: Durante el proceso de aprendizaje del español, ¿has experimentado alguna vez la enseñanza con música? Si la respuesta es afirmativa, nombra los nombres del curso.

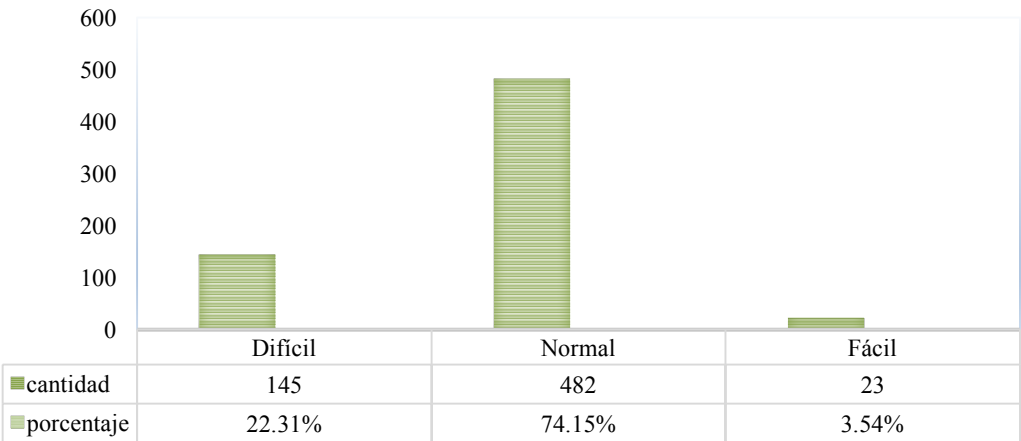
Figura 42. Frecuencia de emplear la música en clase



El resultado de esta pregunta muestra que hay 210 estudiantes que nunca han experimentado la enseñanza con música en su clase, casi una tercera parte de la cantidad total. Un 51.23% de los estudiantes ha gozado de esta experiencia (333 personas), mientras que el resto tiene música con frecuencia en su clase. Con respecto a las asignaturas con música, se encuentran las de lectura intensiva, expresión oral, cultura española, perfil de España o de América Latina, comprensión auditiva-visual y comprensión auditiva. Se puede observar que escuchan música en casi todos los tipos de asignaturas en comparación con el programa que hemos puesto anteriormente. Muchos alumnos han indicado que esta experiencia con música la han tenido con los profesores extranjeros.

Pregunta 3: ¿Consideras que es difícil aprender la música española?

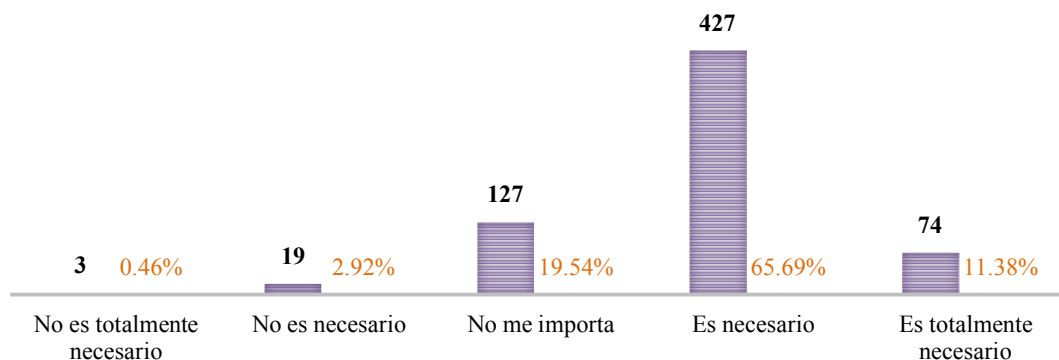
Figura 43. Aprender la música española me parece



Un 74.15% de los estudiantes dice que aprender música española no es fácil ni difícil, en cambio, hay 145 estudiantes que consideran que es muy difícil aprender la música en español. Solo hay 23 de ellos (3.54%) que afirman que la música española es fácil.

Pregunta 4: ¿Consideras que es necesario utilizar música en la enseñanza de español?

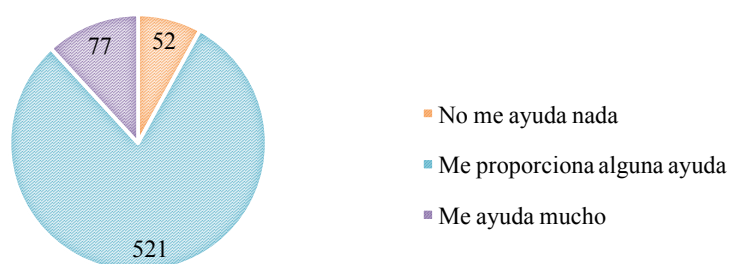
Figura 44. Importancia de la música



En relación con la importancia de la música, más de 500 estudiantes piensan que es necesario poner música española en la clase de ELE, entre ellos, hay 74 que consideran que la música tiene una importancia relevante. Por otro lado, 127 alumnos dicen que no les importa si su profesor usa o no la música. Solo hay 22 estudiantes (3.38%) que creen que es inútil poner música española en clase.

Pregunta 5: ¿Consideras que puedes mejorar tu nivel de español escuchando música española?

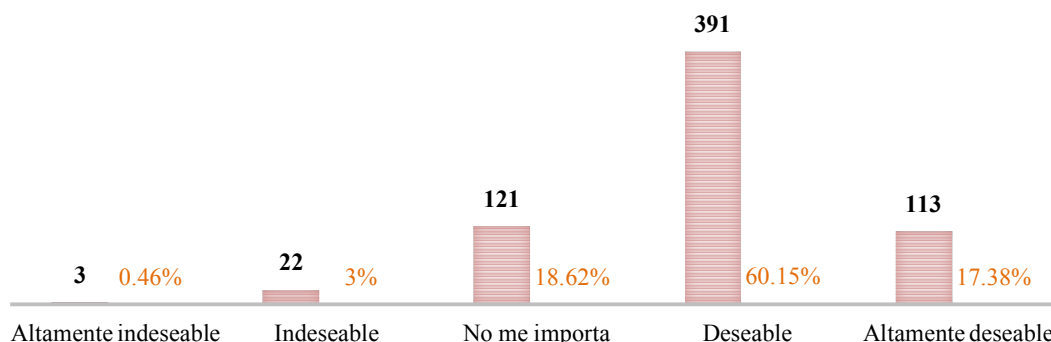
Figura 45. Utilidad de la música



Por los datos de esta pregunta, podemos ver que la mayoría de los encuestados ha seleccionado la opción de que la música les sirve de ayuda para mejorar su nivel de español. Los que declaran la gran función de la música son 77 alumnos, mientras que hay 52 que afirman que no les ayuda nada la música en cuanto al progreso de su nivel de español.

Pregunta 6: ¿Deseas que tu profesor utilice música en español durante alguna clase?

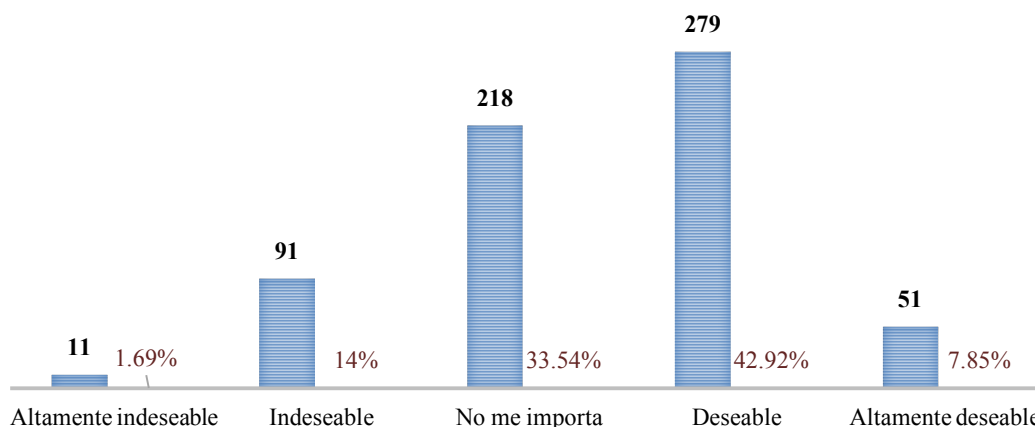
Figura 46. Deseo del empleo de la música



Al hablar de los deseos de los estudiantes sobre la música, nos damos cuenta de que solo hay 25 alumnos que no quieren la presencia de música en clase, mientras que a un 18.62% no les importa. El resto de los estudiantes (504) espera que su profesor emplee música en clase.

Pregunta 7: ¿Deseas que tu profesor te proponga tareas sobre música española?

Figura 47. Deseo de realizar tareas con la música

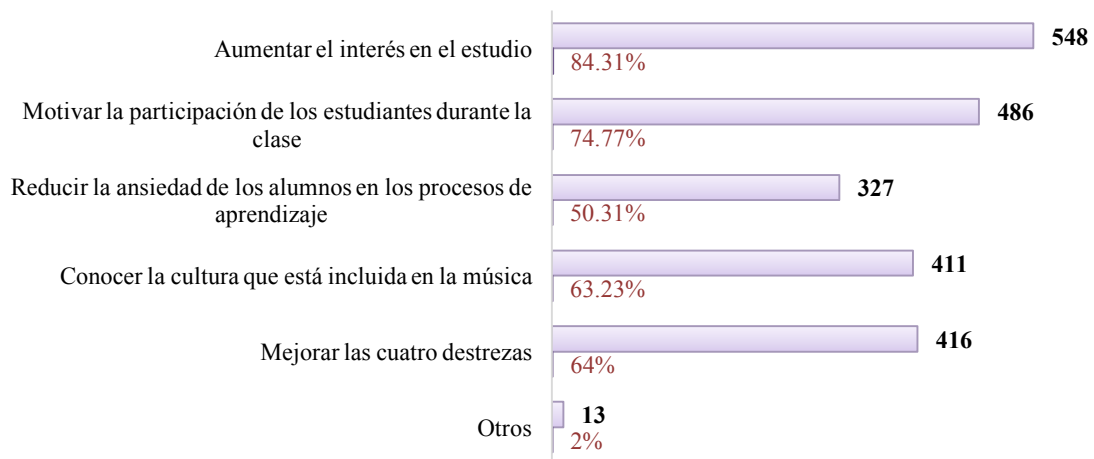


En cuanto a la pregunta siete, podemos fijarnos en que ha aumentado la cantidad de estudiantes en las opciones negativas. Un total de 102 alumnos (15.69%) no quieren tareas relacionadas con música. El número de los que no les importa ha incrementado a 218 personas (un 33.54%). El resto son los que todavía tienen interés en las tareas relacionadas con música española. No obstante, esta cantidad ha pasado a ser la mitad: un total de 330 estudiantes, es decir, el 50.77%.

Es lógico entender que la mayoría de los estudiantes no quiera deberes, independientemente del tipo de tarea. Lo que debemos estudiar es cómo estimular el interés de los estudiantes.

Pregunta 8: Según tu entendimiento, ¿cuáles son los significados centrales de la música como recurso didáctico? (puedes elegir más de una opción)

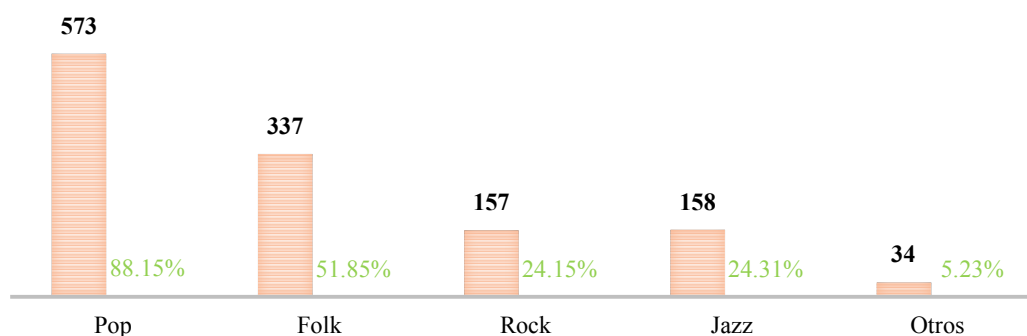
Figura 48. Significados centrales de la música



De acuerdo con el entendimiento de los estudiantes, el significado central de la música como recurso didáctico es aumentar su interés en el estudio; un 84.31% de los encuestados ha optado por esta opción. Las otras opciones mantienen más o menos el mismo nivel de soporte. Por añadidura, cuentan que se puede corregir la pronunciación al escuchar la música, acumular vocabulario, promover los sentimientos entre el profesorado y el alumnado, etc.

Pregunta 9: ¿Cuál de los siguientes tipos de música te gusta más? ¿Cuáles pueden motivar mayormente tu interés y pasión por el aprendizaje del español? (puedes elegir más de una opción)

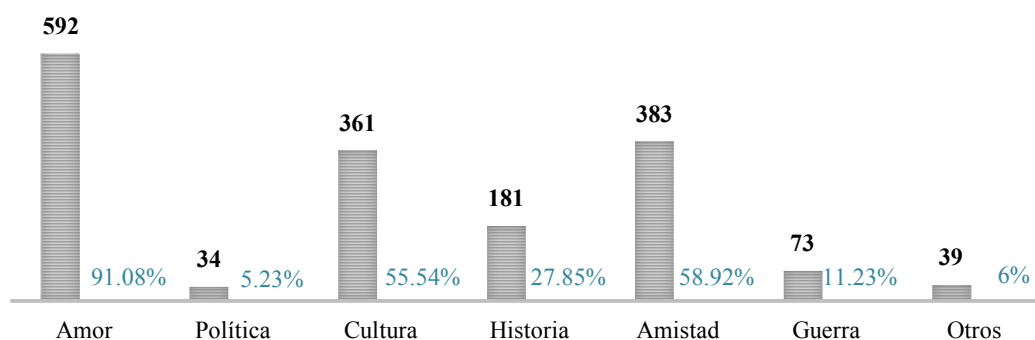
Figura 49. Tipo de la música



Con respecto a las preferencias musicales, se puede seleccionar más de una opción. Un 88.15% de los estudiantes ha elegido pop y un 51.85%, folk. Rock y jazz son los géneros que motivan menos interés y pasión de los estudiantes. También han añadido canciones adaptadas de otros idiomas, románticas, flamencas, tradicionales, ritmos latinos, etcétera. La música elegida debe tener siempre un ritmo agradable.

Pregunta 10: ¿Qué temas te gusta más escuchar en las canciones? (puedes elegir más de una opción)

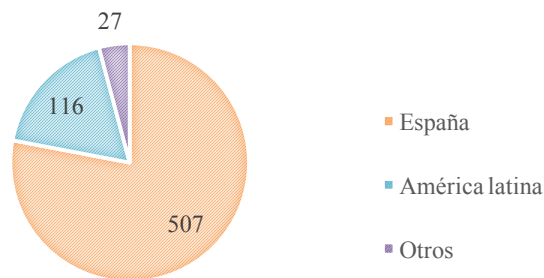
Figura 50. Temas de la música



Sobre la preferencia del tema musical, el amor siempre ocupa el lugar predominante, o sea, 592 estudiantes han seleccionado esta opción (un 91.08%). Los siguientes dos temas preferidos son cultura o música clásica, y la amistad (55.54% y 58.92% respectivamente). Historia tiene 181 votos, mientras que guerra y política son los temas de menor gusto. También hay 39 alumnos que nos han proporcionado temas como familia, fútbol, o sociales, centrados en algún suceso real o en el sufrimiento de la población, entre otros.

Pregunta 11: ¿Qué cantantes/grupos te gustan más? ¿De qué país son?

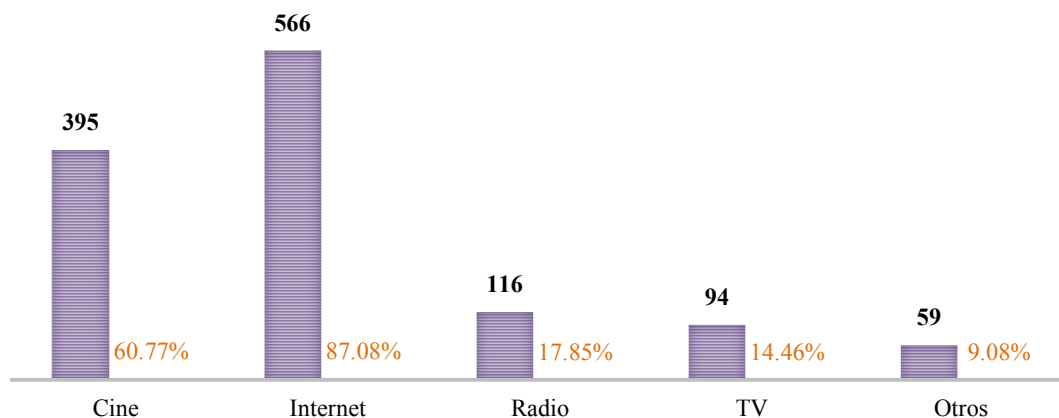
Figura 51. Origen del cantante/grupo



Acerca de los cantantes o grupos preferentes, hay 507 alumnos que han elegido cantantes o grupos de España, 116 estudiantes los de América Latina, y más de 27 cantantes de Estados Unidos, Corea, etcétera. Los países latinoamericanos más citados son Colombia, México, Argentina y Costa Rica. En cuanto a nombres de estos cantantes y grupos, se encuentra Ricky Martin, Shakira, Julieta Venegas, Sin Bandera, La oreja de Van Gogh, entre otros.

Pregunta 12: ¿Cuál es la emisora que sueles usar para escuchar música española? (puedes elegir más de una opción)

Figura 52. Emisora para escuchar la música

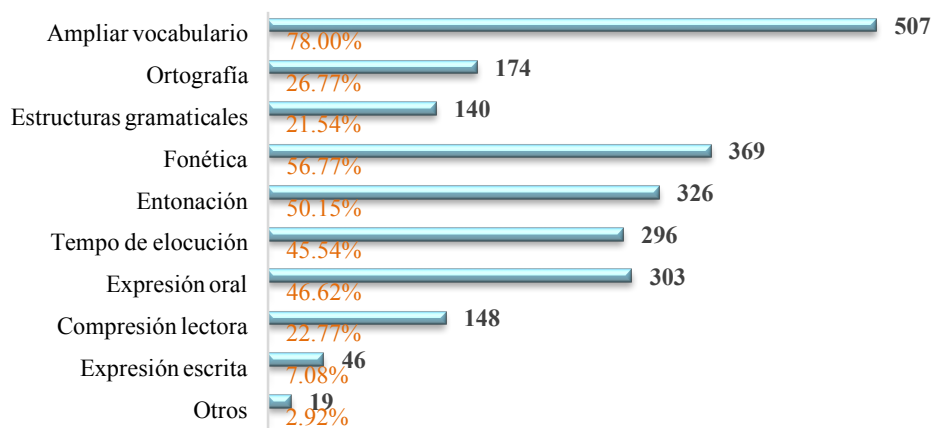


Al hablar de la emisora que suelen usar para escuchar la música en español, vemos claramente que un 87.08% la escuchan a través de internet. También hay 395 que han conocido la música mediante el cine. La radio y la TV son las opciones menos elegidas. Se puede imaginar que hoy en día es muy popular la adicción a internet, sobre todo en

China. Los estudiantes pasan casi todo su tiempo libre navegando por internet. Así que esa es la vía para conseguir toda la información, incluso la música. Otras emisoras que han nombrado son las aplicaciones del móvil, revistas, CD, o escuchar música en una calle, en una tienda o en un bar.

Pregunta 13: ¿Cuáles de las capacidades lingüísticas consideras que pueden mejorarse con la música en español? (puedes elegir más de una opción)

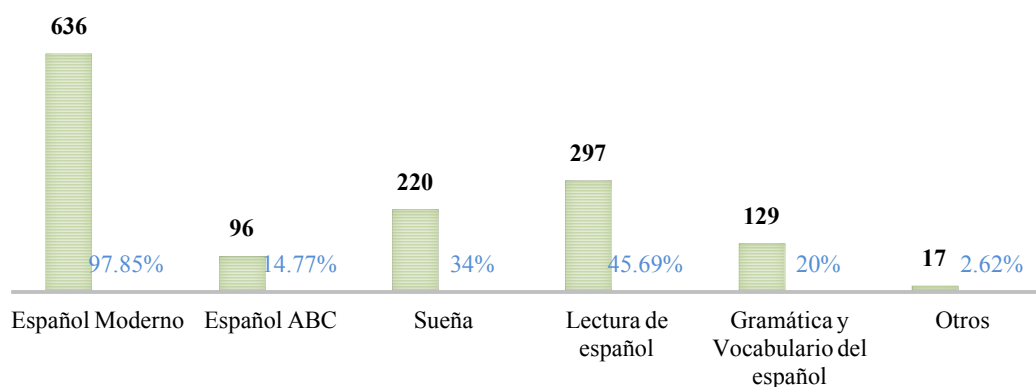
Figura 53. Funciones lingüísticas de la música



En lo tocante a las funciones lingüísticas de la música, se puede observar que la mayoría de los estudiantes considera que se puede ampliar el vocabulario. Luego, vemos que las opciones de expresión oral, pronunciación y entonación son las más admitidas. En cuanto a la expresión escrita o la comprensión lectora, hay pocos votos de los alumnos. Es decir, aceptan más sus funciones de escuchar y cantar, pero no la tratan como un texto para leer. Aparte de las utilidades que exponemos aquí, han añadido la familiarización con la conexión silábica, la retórica, los modismos, entre otros.

Pregunta 14: ¿Cuál de los manuales has empleado? (puedes elegir más de una opción)

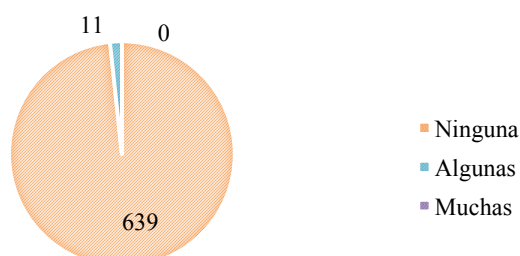
Figura 54. Materiales didácticos



En esta pregunta, casi todos los estudiantes han respondido con *Español Moderno*, un 97.85%, que consiste en 636 alumnos en total. Luego, otros han utilizado manuales como *Lectura de español*, publicado por la misma editorial. Aunque no hay normas estipuladas por escrito sobre el uso de los manuales, casi en todos los centros de las universidades chinas han empleado estos manuales para ciertas asignaturas. También hay algunos que han utilizado el material de *Comprensión auditiva*, *Sabes*, *Aula*, *Así es la vida*, etcétera.

Pregunta 15: ¿Hay alguna canción en los manuales que has utilizado?

Figura 55. Uso de la música en los materiales



Según los datos de esta pregunta, se observa que en dichos manuales no hay aplicación de música. Solo hay once estudiantes que afirman que en los manuales que han utilizado aparece algo de música, pero en poca cantidad. No hay ningún manual que contenga música en español. Esto lo vamos a analizar en el siguiente capítulo.

Pregunta 16: Según tu entendimiento, ¿qué ventajas e inconvenientes consideras que hay cuando se emplea la música en español durante el aprendizaje de este idioma?

En esta pregunta, los estudiantes nos ofrecen ideas desde sus perspectivas. Ellos disfrutan con la música que presenta contenidos culturales y con la que se pueden acercar más al país cuya lengua están estudiando. Mejoran su entonación y pronunciación, la adquisición de refranes y modismos, la memorización de nuevas palabras, la comprensión de estructuras gramaticales complicadas. Con el poder de la música se puede estimular también las emociones, la sensibilidad y la imaginación de los estudiantes, sin olvidar las consecuencias que se derivan de la capacidad que poseen las canciones para permanecer en la memoria.

Por el contrario, las canciones a veces producen confusión respecto a la entonación o la pronunciación, el uso del vocabulario no es tan formal, por eso, no es conveniente para todo tipo de aprendizaje. Además, en una clase, se repite varias veces una canción, o su estribillo, y puede provocar que los estudiantes pierdan la atención. Cada alumno tiene distintos gustos musicales, por lo que es muy difícil cumplir todas las necesidades y expectativas de cada uno.

5.7. Análisis comparativo de los resultados

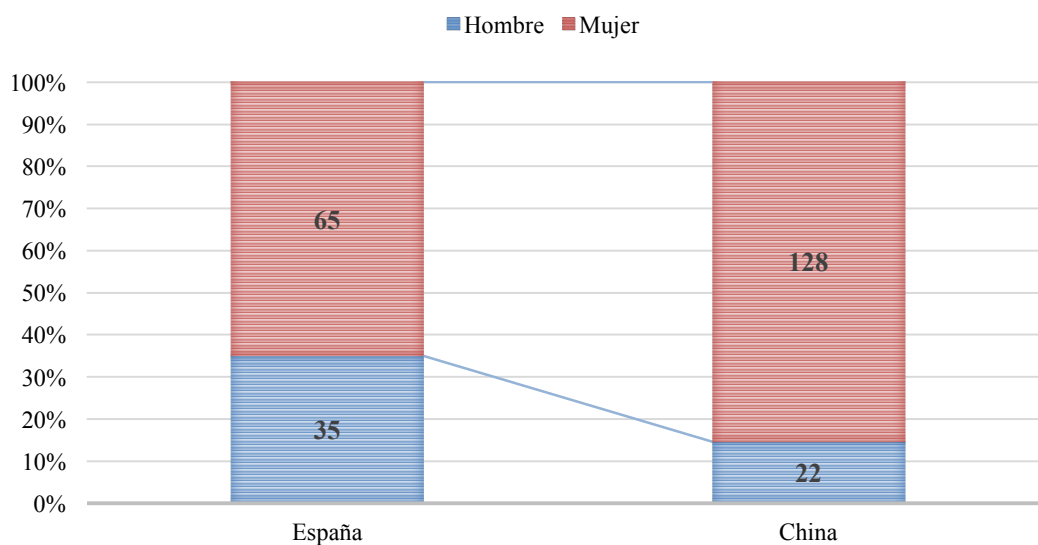
Como anteriormente hemos analizado los resultados de cada pregunta en estas dos encuestas, ahora nos gustaría realizar una comparación de los resultados. La vamos a llevar a cabo en tres partes: en primer lugar, comparamos los resultados de los profesores españoles y chinos, sobre el sexo y la edad, sobre sus preferencias y actitudes al emplear la música en clase, etcétera. En segundo lugar, hacemos la comparación del resultado de los estudiantes y profesores chinos, con el objetivo de analizar los intereses de los alumnos y buscar coincidencias. Por último, reflexionamos sobre la influencia de factores como el sexo, la edad y el nivel de los estudiantes, entre otros, en el uso de música.

5.7.1. Comparación de los resultados de los profesores de ambos países

Ante todo, echamos un vistazo al porcentaje de mujeres y hombres en ambos países. Se puede observar que la tasa es casi de 1:6 de hombres y mujeres en China,

igual que el compuesto de estudiantes chinos. Es sabido que hay más chicas que chicos en el área de aprendizaje de la lengua en general, pero la situación es más clara en China. En las universidades de idiomas extranjeros, normalmente hombres y mujeres tiene una proporción de 1:7 o más, lo cual no solo se refiere a los estudiantes sino también a los profesores. Según nuestra entrevista a profesores chinos, encontramos que, en algunas facultades de español, no hay ningún profesor de sexo masculino.

Figura 56. Porcentaje de mujeres y hombres



En cuanto a la edad de los profesores participantes, hemos puesto una figura sobre la distribución de edades de los profesores y una tabla en la que se expone el porcentaje de cada edad. Se puede observar que el auge de edad de los profesores chinos se encuentra en el grupo de 26 a 30 años, mientras que el de los profesores españoles, entre los 31 y 40. Por otro lado, la curva de los datos de profesores españoles es más equilibrada, mientras que la de profesores chinos salta en el grupo de 26 a 30. En la tabla también podemos ver que este grupo ocupa un porcentaje mayor que la mitad. Se refleja que el reparto de edad de los profesores españoles es proporcionado y que, en China, como hemos dicho antes, los profesores son más jóvenes, pues acaban de graduarse del máster o doctorado. Todavía les falta formación profesional y experiencia.

Figura 57. Edad de los profesores

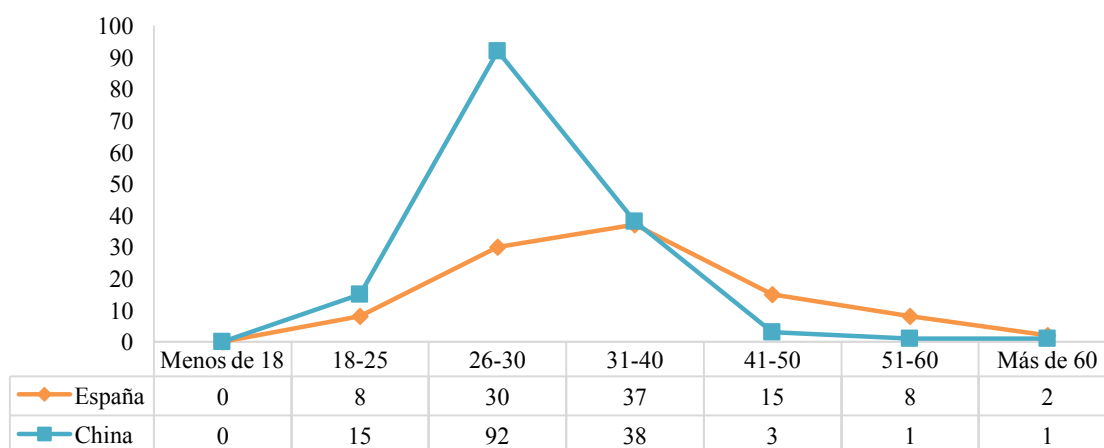


Tabla 70. Porcentaje de cada edad

	Menos de 18	18-25	26-30	31-40	41-50	51-60	Más de 60
España	0%	8%	30%	37%	15%	8%	2%
China	0%	10%	61.33%	25.33%	2%	0.67%	0.67%

Con respecto a la antigüedad laboral de los profesores, con la tabla de abajo se nota que el mayor grupo se sitúa en la franja de uno a cinco años; luego, mientras aumenta la antigüedad, la cantidad de profesores disminuye. Igual que hemos mencionado en la parte anterior, un fallo de este método fue que no logramos suficientes respuestas, por lo tanto, al analizar la composición de la edad de los profesores o la antigüedad laboral de los mismos, nos encontramos con que la distribución no es tan razonable. Sin embargo, en el resto de preguntas no se presenta dicho problema.

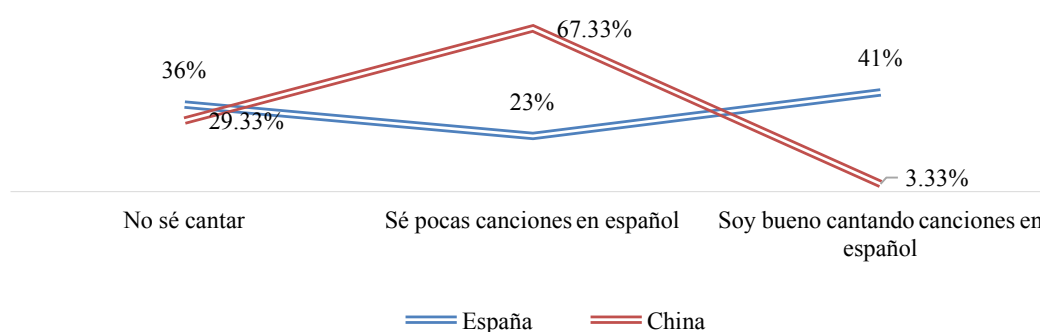
Tabla 71. Porcentaje de antigüedad laboral

	1-5 años	5-10 años	10-15 años	Más de 15 años
España	42%	27%	13%	18%
China	58.67%	28.67%	10%	4.67%

Cuando preguntamos si los profesores son buenos a la hora de cantar, como mostramos en la figura, los profesores se inclinaron a elegir opciones más neutras: más de la mitad ha seleccionado la opción de saber cantar pocas canciones en español, mientras que los profesores españoles prefieren las opciones más claras, cantar bien o

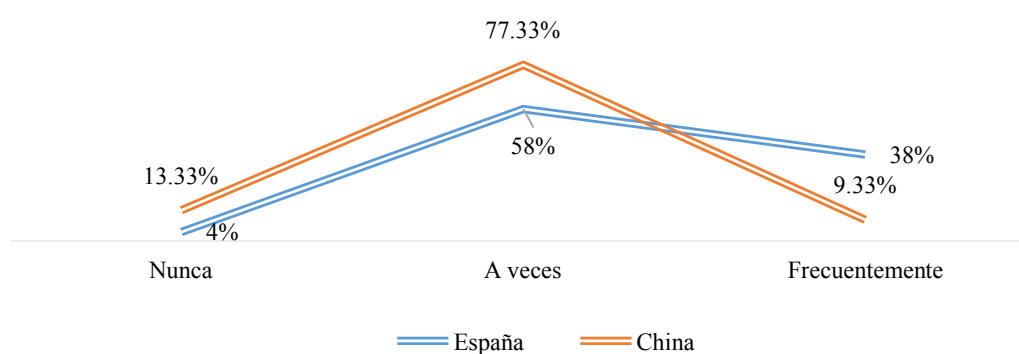
no saber nada de canto. Para nosotros, esto ocurre, primero, por el carácter que tiene la población china que, generalmente, es tímida al expresarse; por otra parte, como el español es un idioma aislado de su lengua materna, sí que es verdad que les cuesta más cantar en este idioma. En cambio, la opción más elegida entre los profesores españoles es cantar bien canciones en español. No es difícil entenderlo, ya que es su lengua materna y tienen más confianza en sí mismos.

Figura 58. Comparación de la cantidad de los profesores que saben cantar



Con respecto al uso de música en clase, la tendencia de ambos grupos ha presentado similitudes, que se pueden comprobar en la figura 59. La mayoría emplea música de vez en cuando en su clase, mientras que el grupo de los que nunca la han utilizado es más pequeño. La pequeña diferencia consta en la frecuencia, porque hay muchos profesores españoles que aplican más música que los profesores chinos. Por consiguiente, los que terminan su clase sin ningún empleo de música son menos que los profesores chinos.

Figura 59. Comparación del uso de música en clase



Al hablar del tipo y del tema de las canciones que suelen aplicar los profesores en su clase, nos gustaría analizarlos desde dos aspectos: las similitudes y las divergencias (véanse los datos en figura 60 y 61).

Figura 60. Comparación del tipo preferido

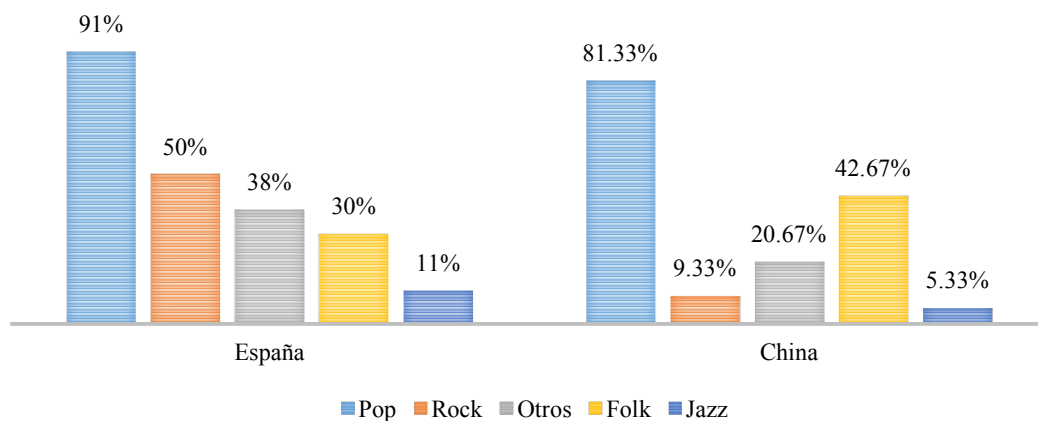
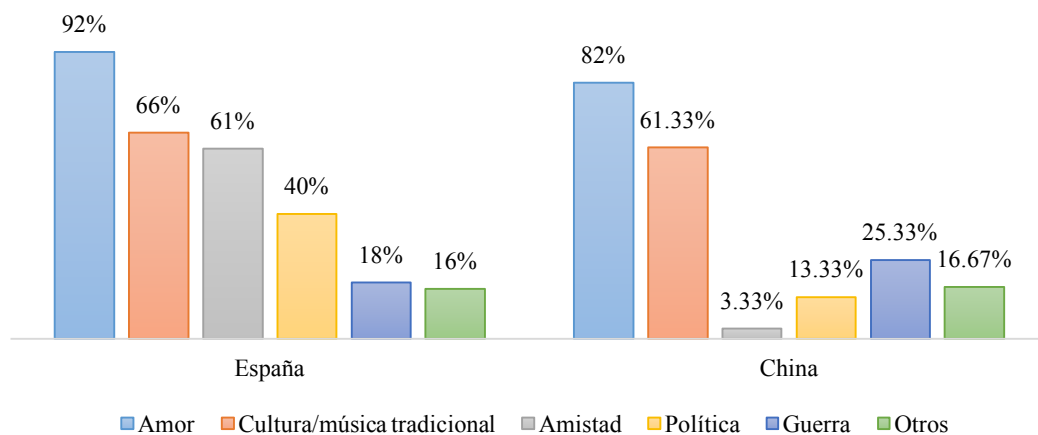


Figura 61. Comparación del tema preferido



Similitudes: el tipo favorito y el tema preferente son los mismos: el pop y el amor en ambos grupos. En el primer caso, el jazz es el tipo con menos uso entre todos los participantes. En el segundo caso, el tema que ocupa el segundo lugar es igual: la cultura o música tradicional. Hay coincidencias entre las sugerencias que nos han ofrecido los dos grupos: ritmos latinos, música infantil o de fiestas respecto al tipo, y temas sociales como emigración o medioambiente, etcétera.

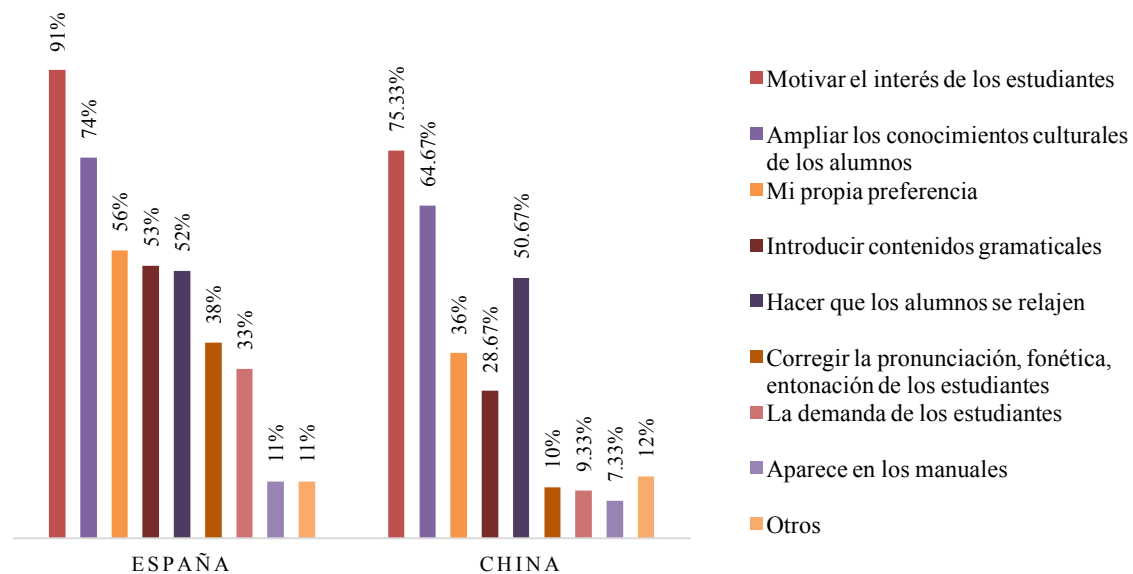
Divergencia: aparte de los dos tipos mencionados arriba, el resto de categorías ocupan distintos puestos entre los profesores españoles y chinos por sus diferentes

gustos. En cuanto al tema, la mayor diferencia recae en el tema de la amistad. Entre los docentes hispanos, este es el tema que ocupa el tercer lugar, mientras que, para los profesores chinos, es el tema menos popular. Esto no significa que a los chinos no les atraiga el tema de la amistad, sino que tienen dificultad a la hora de encontrar música adecuada de este tema para enseñar a los estudiantes.

En la siguiente pregunta, hemos hablado del origen del cantante o grupo que suelen emplear. Normalmente eligen cantantes o grupos de España, luego de América Latina; los países latinoamericanos más citados son Colombia, Argentina, México y Perú. Además, en cuanto a los países no hispanohablantes, los Estados Unidos es el país más mencionado; después, los profesores nombran naciones cercanas a las suyas, como Francia o Corea.

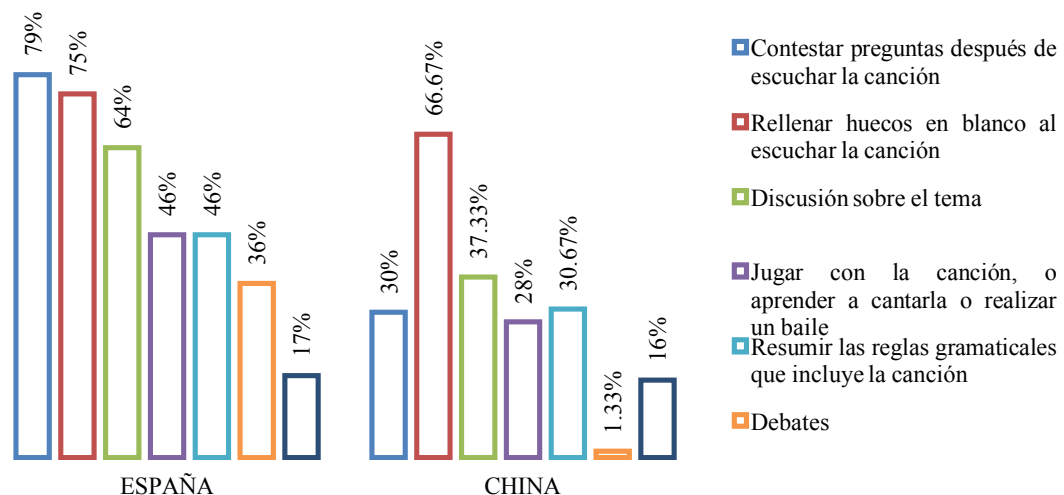
Al comparar los motivos del empleo de música y las actividades realizadas con la misma, hemos puesto en orden de mayor a menor las opciones elegidas respecto al resultado de la encuesta de los profesores españoles, y así se puede realizar una comparación de la situación de los profesores chinos (véanse los datos en las figuras 62 y 63). En un primer lugar, podemos ver en la figura 62 que los motivos más elegidos son los siguientes: motivar el interés de los estudiantes y ampliar los conocimientos culturales de los mismos. Introducir contenidos gramaticales y hacer que los alumnos se relajen tienen un porcentaje aproximado, mientras que entre los profesores chinos las primeras tienen mucho menos porcentaje que la última. Además, se tiene mucho más entre los profesores españoles la demanda de los estudiantes. En resumen, sobre los motivos de aplicación de la música, se puede observar que los profesores españoles prestan más atención a la variedad de las ventajas de la música, no solo en las funciones obvias sino también en las profundas.

Figura 62. Comparación de los motivos



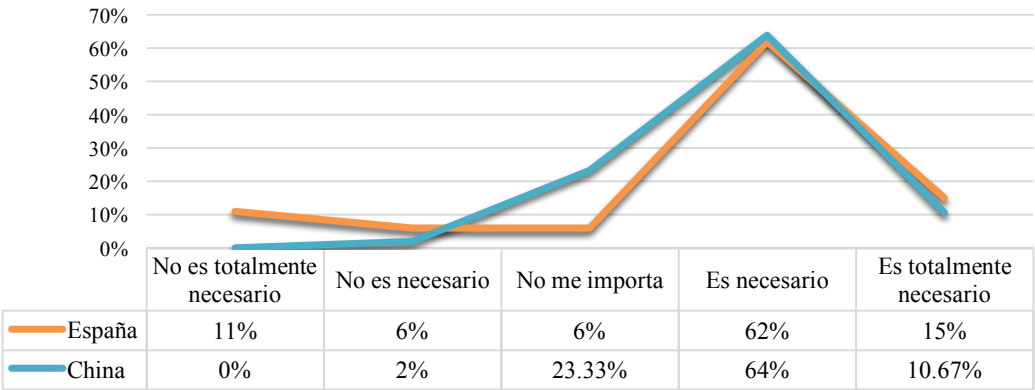
Con respecto a las actividades ejecutadas con música, nos damos cuenta de que la forma que consideramos más tradicional tiene un alto porcentaje entre todos los encuestados, pues la práctica de rellenar huecos es una buena forma de trabajar el vocabulario. La gran discrepancia consiste en las opciones de contestar preguntas después de escuchar la canción, y la discusión sobre el tema, que son buenas maneras de mejorar la expresión oral y de desarrollar las destrezas enteramente. En general, las opciones tienen más porcentaje entre los profesores españoles que entre los chinos, lo cual refleja que estos últimos se concentran más en la parte gramatical y de vocabulario. Como hemos dicho antes, hay que prestar atención a todas las funciones de la música para desarrollar las capacidades de los estudiantes.

Figura 63. Comparación de las actividades realizadas



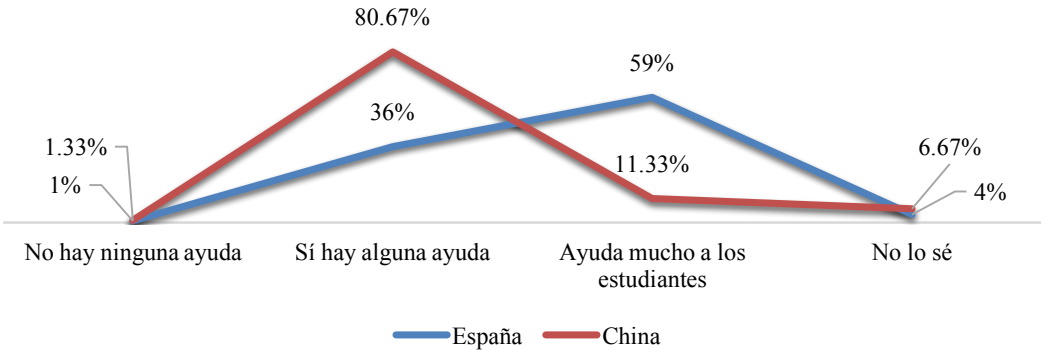
En la pregunta en la que se solicitan opiniones de los profesores sobre la importancia de introducir música en la enseñanza de español a extranjeros, el cómputo de respuestas entre los dos grupos es parecido. Se puede ver en la siguiente figura que la curva se expande de una forma similar, con un crecimiento importante en la opción de que es necesario emplear música en clase (véanse los datos en figura 64).

Figura 64. Importancia de la música



En cuanto a la pregunta sobre si consideran que es útil la música para mejorar el nivel de español de los estudiantes, el tope de los profesores chinos está en la opción de *alguna ayuda*, mientras que el de los profesores españoles está en la de *muchísima ayuda* (véanse los datos en la figura 65).

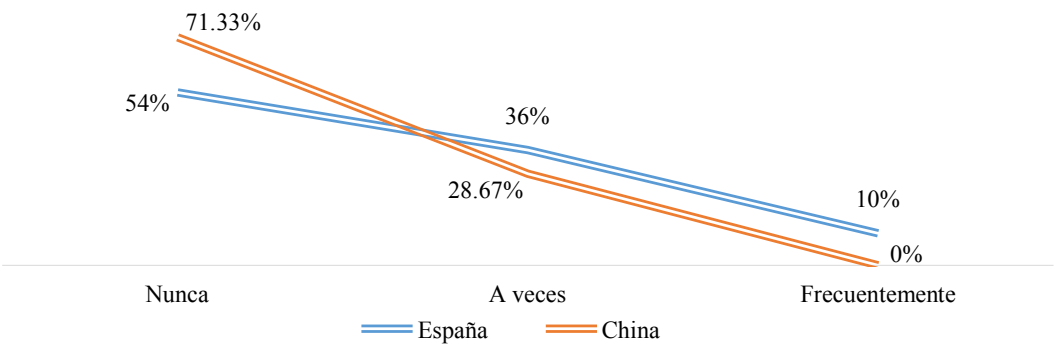
Figura 65. Utilidad de la música



Fijándonos en la figura 66, el porcentaje de deberes de música a los alumnos entre los profesores españoles es más alto que el de los profesores chinos. Según sus

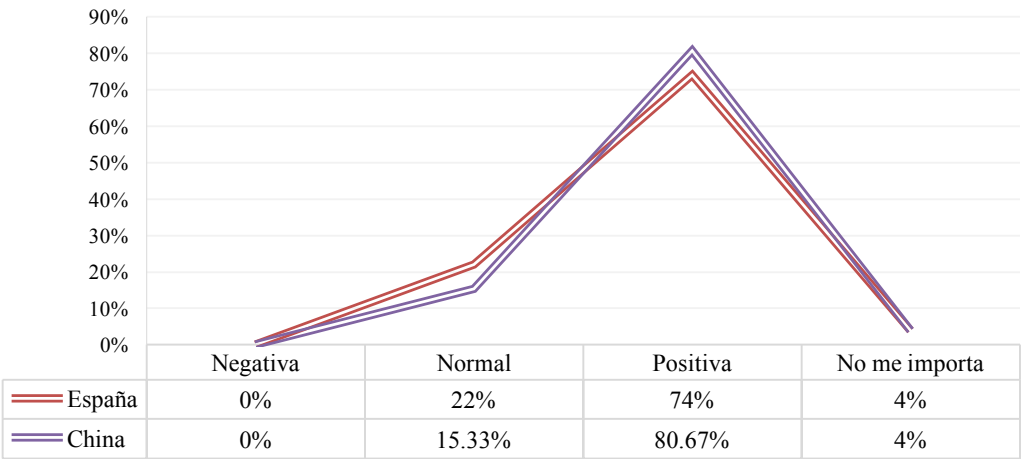
respuestas, nos damos cuenta de que normalmente les dejan tareas por escrito a los estudiantes, como ejercicios de traducción o redacción, que también forma parte del concepto tradicional de deberes en China. Según su opinión, dejar una tarea con música tiene poco que ver con practicar la escritura, así que apenas lo hacen. No obstante, también hay profesores chinos que ponen tareas muy interesantes con música, y vale la pena compartir su experiencia con todos los profesores.

Figura 66. Deberes con la música



Otra similitud en las respuestas de los dos grupos es su actitud hacia los estudiantes obsesionados con la música. Mucho más de la mitad de cada grupo adopta una actitud positiva frente al caso. No hay ninguno que mantenga una actitud negativa (véanse los datos en la figura 67).

Figura 67. Actitud hacia la música



Hemos solicitado también información sobre el uso de un manual fijo en ambos países para estudiar en el siguiente capítulo el uso de la música en los mismos. En España la respuesta está equilibrada, mientras que, en China, una quinta parte de los profesores ha utilizado un manual fijo, el *Español Moderno*, como ya sabemos. En relación con el uso de música en dichos manuales, echemos un vistazo a la tabla 3, donde enumeramos la cantidad de música empleada: nos damos cuenta de que apenas hay presencia de música en los manuales de China. Este hecho lo vamos a estudiar con más detalle en la siguiente parte.

Tabla 72. Uso de música en los manuales

	<i>No hay nada</i>	<i>Algunos</i>	<i>Muchos</i>
España	54%	42%	4%
China	75.33%	24.67%	0%

En cuanto a la comparación de las opiniones sobre las funciones de la música, también hemos puesto las respuestas en orden para obtener una visión más clara. Primero, podemos comprobar que, entre las funciones lingüísticas (véanse los datos en la figura 68), la opción más elegida es la de ampliar el vocabulario. En segundo lugar, apreciamos que los docentes chinos solo escogen la opción de pronunciación. De ahí que se confirme otra vez nuestro planteamiento: falta un pleno conocimiento del poder didáctico de la música. Lo mismo sucede en la siguiente pregunta sobre las funciones sociolingüísticas (véanse los datos en la figura 69). Durante el proceso de recogida de las respuestas, hemos encontrado que muchos profesores chinos nunca han tenido la experiencia de estudiar en el extranjero y no conocen las teorías de la enseñanza del español a extranjeros, así que confunden las opciones, pues no las entendieron bien.

Figura 68. Funciones lingüísticas de la música

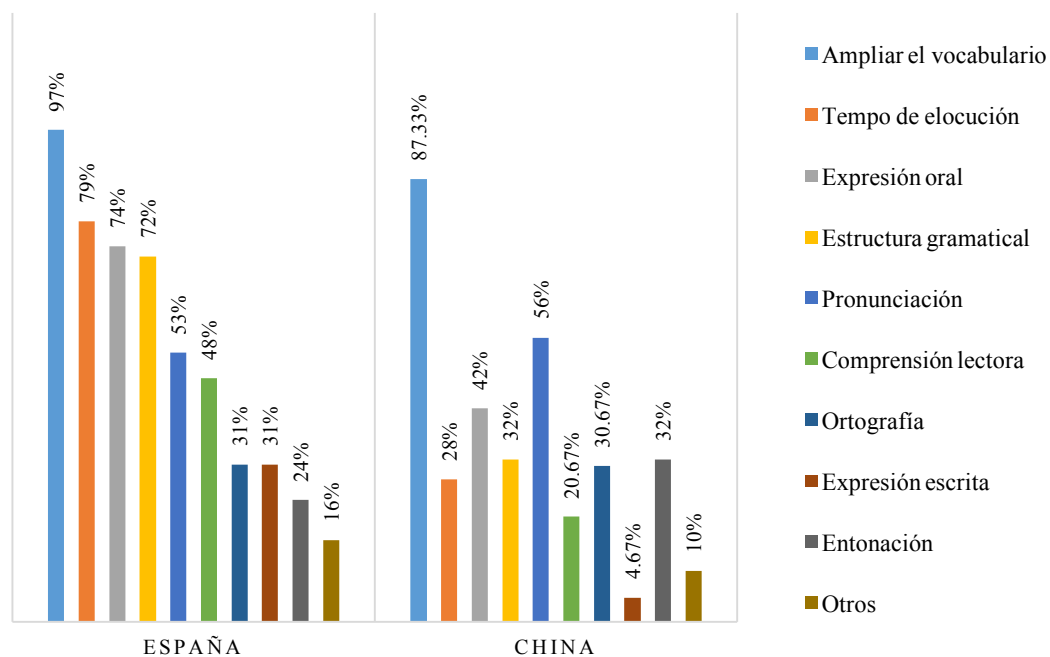
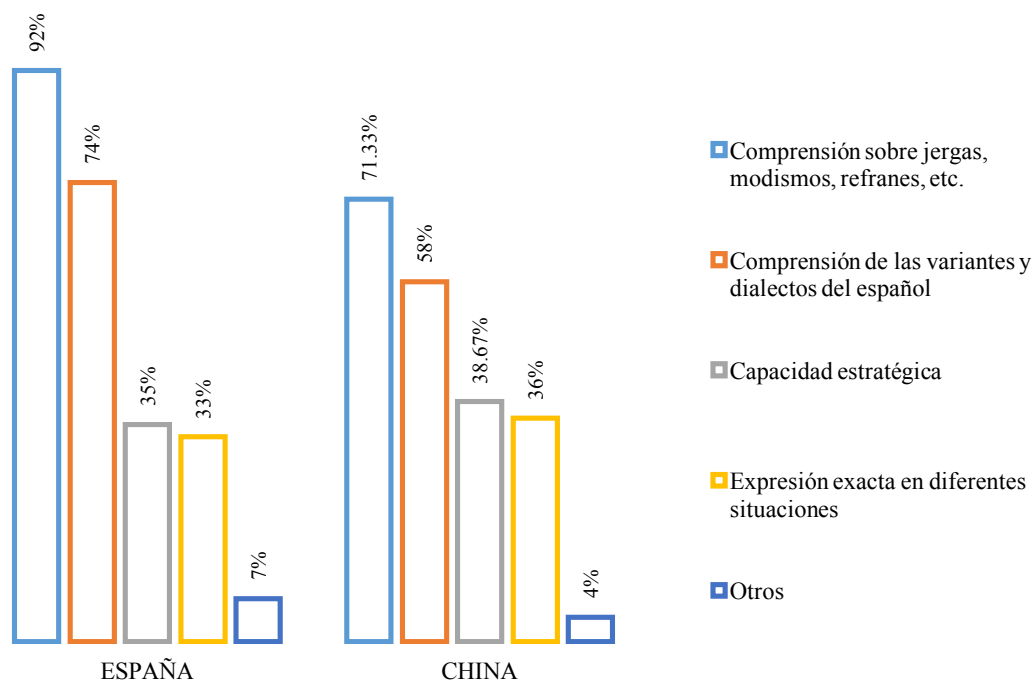


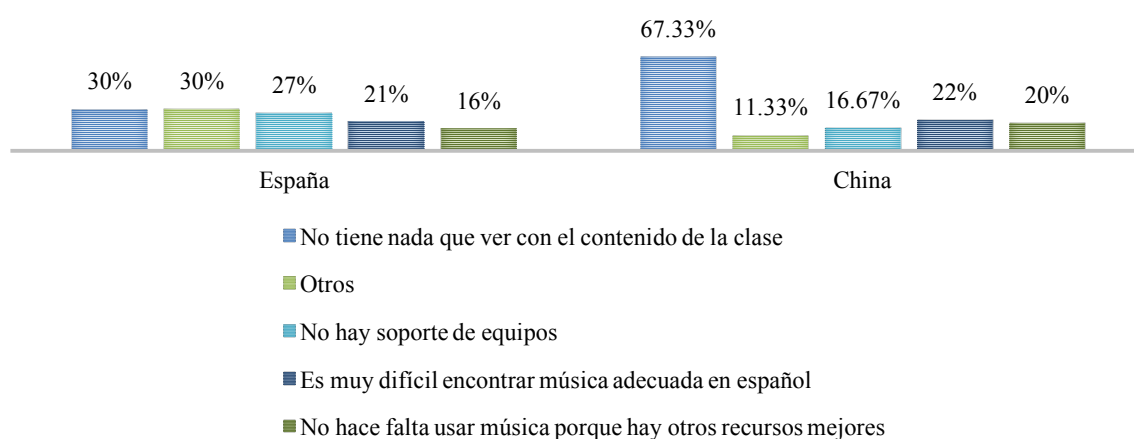
Figura 69. Funciones sociolingüísticas de la música



Además de conocer la realidad del empleo de la música, también nos gustaría saber los motivos de aquellos que no desean o no pueden introducir la música en el aula (véanse los datos en la figura 70). El motivo principal, según los resultados obtenidos,

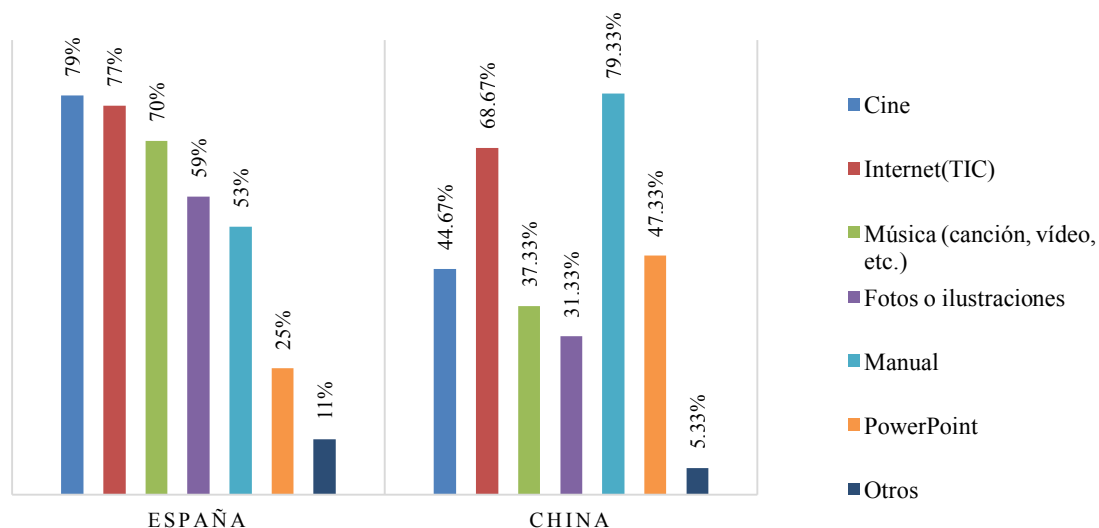
es que la música no se relaciona con el contenido de la clase. Como en China todas las asignaturas tienen su fin específico, cada tipo de clase se imparte de una manera ya más o menos formada y directa, así que, según ellos, es muy difícil encontrar música adecuada para cada clase y usarla varias veces, pues lleva mucho tiempo. En cambio, muchos profesores españoles manifiestan que han usado música sin ningún problema, por lo tanto, para ellos no hay ningún inconveniente.

Figura 70. Motivos para no introducir la música



Por último, hemos preguntado a los informantes cuál es el recurso más efectivo según su experiencia, con el objetivo de tener una idea sobre el puesto de importancia que logra la música en comparación con los demás recursos, así como con el fin de reflexionar cómo se combinan los recursos con música para obtener un mejor funcionamiento. Según los datos registrados (véanse en figura 71), los tres recursos más importantes para los profesores españoles son el cine, internet y música, mientras que para los profesores chinos son el manual, PowerPoint e internet. Los profesores chinos confían más en los manuales que el resto, y PowerPoint, en su mayor parte, es una forma de representar el contenido de los manuales.

Figura 71. Recursos didácticos más efectivos



Para concluir esta parte, podemos afirmar que los profesores españoles realizan un amplio uso de la música, no solo en clase, sino también fuera de ella, en distintos aspectos tanto lingüísticos como sociolingüísticos. Por otro lado, los profesores chinos sí que reconocen la función positiva de la música, pero no es una idea globalizada. Para ellos, el uso de la música es limitado. Por todo esto, es imperativo presentar las ventajas de la música como recurso didáctico entre los profesores chinos, para que la conviertan en un relevante recurso auxiliar. Al final de la comparación, vamos a proponer unas sugerencias con el fin de conseguir una aplicación integral en las clases de ELE en China.

5.7.2. Comparación de los resultados del profesorado y el alumnado de China

En este apartado, nuestro objetivo es estudiar los intereses de los estudiantes chinos para ver si se sienten atraídos por la música o no; asimismo, queremos dejar constancia de las coincidencias que hemos encontrado entre el profesorado y el alumnado de China. Por esta razón, no vamos a comparar todos los resultados, sino tan solo procederemos a analizar las respuestas a ciertas preguntas.

Para comenzar, observemos la siguiente tabla, que clasifica el interés de los estudiantes por la música española y con la cual se puede observar que la quinta parte de los estudiantes siente interés por dicha música, en mayor o menor medida. Las canciones favoritas son muy similares a la lista que nos han ofrecido los profesores

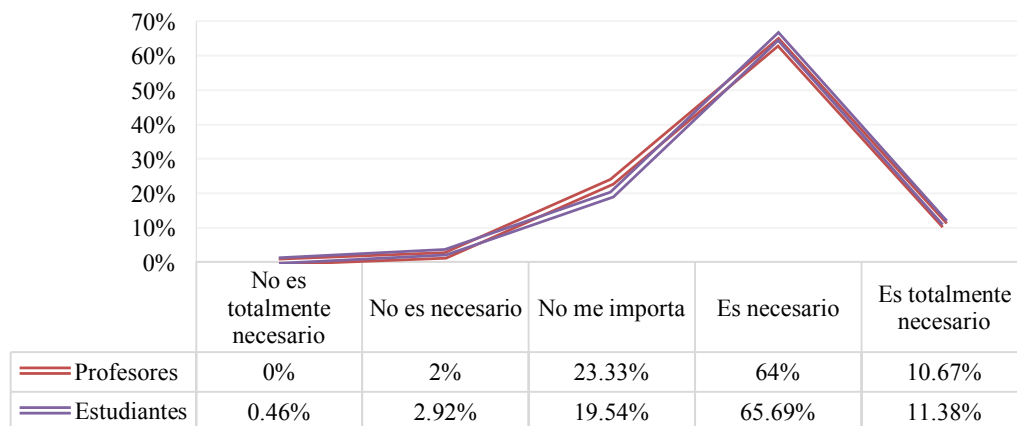
chinos; primero, porque las emisoras para escuchar música en español son iguales (cine, páginas web, telenovelas españolas, etcétera); y, en segundo lugar, la mayoría de los profesores son muy jóvenes, tan solo unos años mayores que los estudiantes, por lo que sus gustos son muy parecidos.

Tabla 73. Interés de los estudiantes sobre música española

	No me gusta	Un poco de interés	Sí, me gusta mucho
Cantidad	128	346	176
Porcentaje	19.69%	53.23%	27.08%

Al preguntar a los alumnos si es necesario introducir música en clase, la respuesta es semejante a la de los profesores chinos (véanse en figura 72): las curvas casi coinciden. Podemos afirmar que tanto los profesores como los estudiantes admiten la importancia de la música, lo cual hace que nuestra hipótesis sea posible.

Figura 72. Necesidad de la música



Asimismo, al comparar las respuestas sobre si con música española mejora el nivel de español, y si desean que los profesores pongan música española en clase, encontramos que la curva es muy similar a la de arriba. Por eso, no vamos a hacer más repeticiones de gráficos. Lo único que pretendíamos aclarar con esto es que las voluntades estudiantiles corresponden a las de los profesores; por lo tanto, no hay que preocuparnos más por esta cuestión, sino pensar en cómo aprovechar la música para lograr un mejor funcionamiento de las clases.

Aunque en la pregunta sobre si desean que su profesor les ponga tareas relacionadas con música española el porcentaje de los que no quieren es más alto que en las otras preguntas (véanse en tabla 74), este hecho, como se ha indicado anteriormente, se debe al sentido tradicional de los deberes como algo escrito y aburrido. Naturalmente, los estudiantes rechazan dichas tareas en primera instancia. De ahí que se deba buscar la manera de proponer tareas más atrayentes, con actividades que puedan interesar a los estudiantes, para distinguirlas de los deberes tradicionales.

Tabla 74. Deberes con música en español

	<i>Altamente indeseable</i>	<i>Indeseable</i>	<i>No me importa</i>	<i>Deseable</i>	<i>Altamente deseable</i>
Cantidad	11	91	218	279	51
Porcentaje	1.69%	14%	33.54%	42.92%	7.85%

A continuación, echamos un vistazo a las preferencias de tipo, tema y origen del cantante o grupo musical en las siguientes figuras (véanse los datos en las figuras 73, 74 y 75).

Figura 73. Tipo de la música

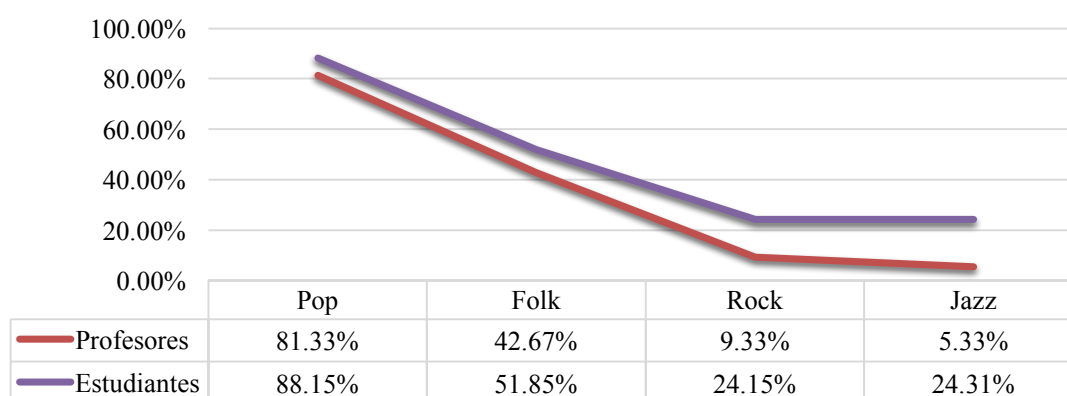


Figura 74. Temas de la música

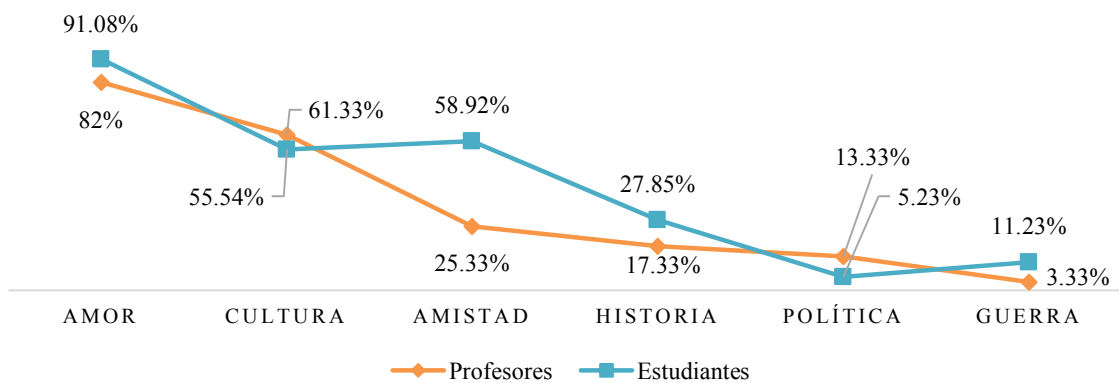
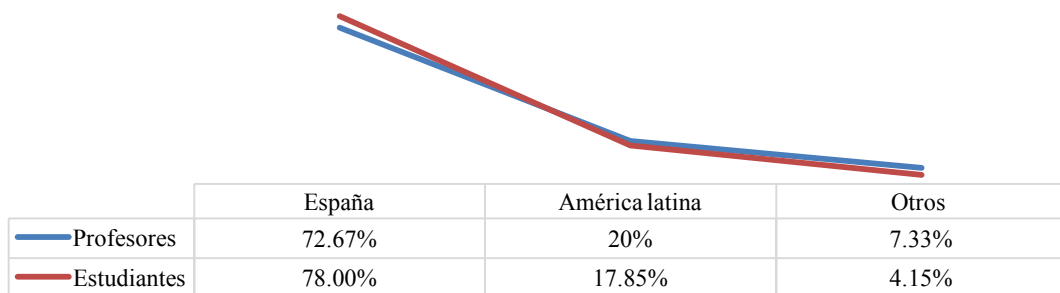


Figura 75. Origen del cantante o grupo



Al mirar estas figuras, nos preguntamos por qué el resultado es tan similar entre los profesores y los estudiantes, pues vemos que casi tienen las mismas preferencias en cuanto a música española. Primeramente, como todos tienen la misma nacionalidad, cultura y lengua, es normal que sus sensaciones hacia la música española sean iguales. En segundo lugar, los recursos existentes en China son restringidos, por lo que no tienen más opciones musicales que aquellas con las que están familiarizados.

Con respecto a la pequeña diferencia en gustos musicales, suponemos que, como los estudiantes son los protagonistas en el proceso de enseñanza, el hecho de conocer y satisfacer su necesidad es el objetivo que los docentes deben esforzarse por conseguir. Por lo tanto, una sincera comunicación es imprescindible antes de cada aplicación de música en clase.

5.7.3. Comparación de diferentes factores que afectan el uso de música en clase

En nuestra consideración el sexo, edad, nivel del estudiante y curso, entre otros, son factores que influyen en el uso de la música en la clase de ELE. Así pues, al estudiar las respuestas, prestamos más atención a estos factores y con el resultado corroboramos nuestra suposición. He aquí unas figuras explicativas:

Tabla 75. Sexo

		<i>Nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>Frecuentemente</i>	<i>En total</i>
China	Mujer	15 (11.72%)	103 (80.47%)	10 (7.81%)	128
	Hombre	5 (22.73%)	13 (59.09%)	4 (18.18%)	22
España	Mujer	2 (3.08%)	36 (55.38%)	27 (41.54%)	65
	Hombre	2 (5.71%)	22 (62.86%)	11 (31.43%)	35

Hemos realizado un análisis alternativo con el fin de comprobar la diferencia entre mujeres y hombres en cuanto al hecho de poner música en clase (véanse los datos en la tabla 75, donde se muestra la cantidad de personas por cada opción y el porcentaje que ocupan en su grupo). Así pues, al fijarnos en la fila de opción «nunca», la cual hemos marcado en color azul, la proporción de los que nunca han utilizado música en clase es mayor en los hombres que en las mujeres, es decir, estas últimas prefieren este recurso a los hombres, sin importar la nacionalidad.

Figura 76. Edad como factor que afecta al uso de la música en España

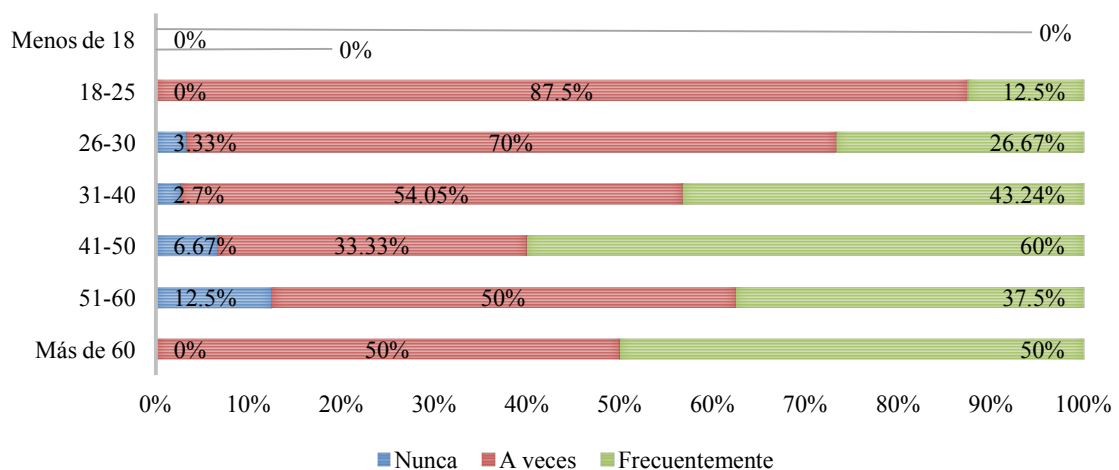
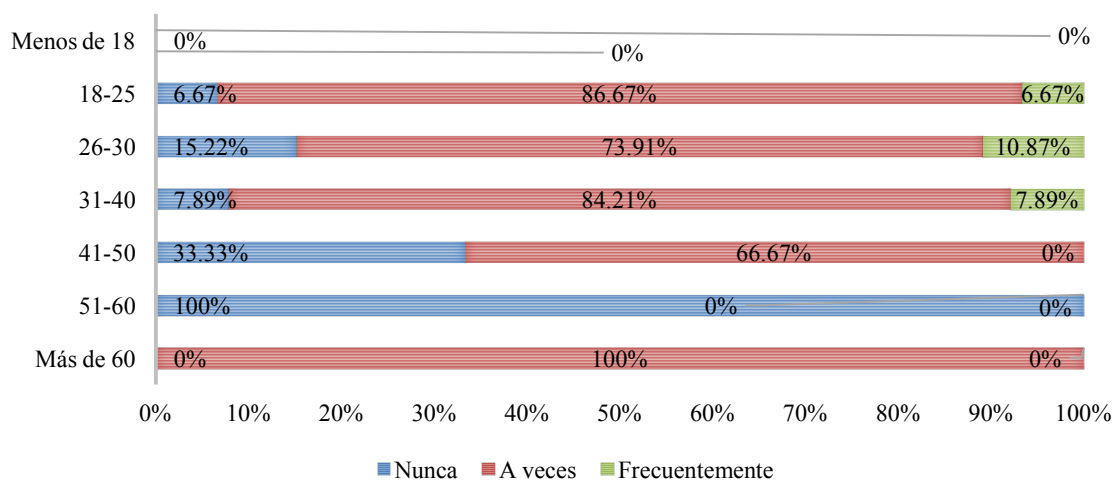
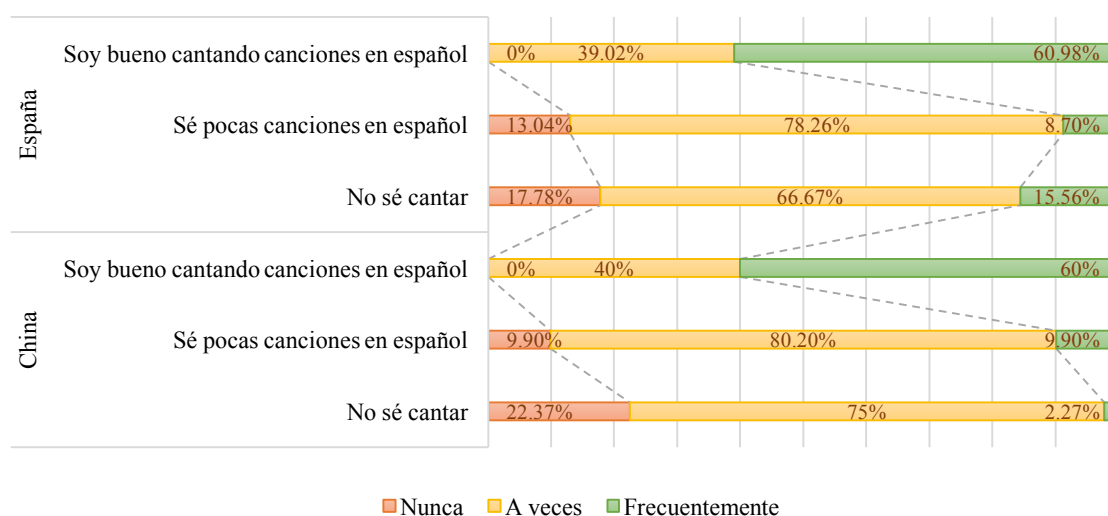


Figura 77. Edad como factor que afecta al uso de la música en China



Nuestra suposición era que los profesores jóvenes preferirían el uso de la música antes que los mayores. Sin embargo, cuando estudiamos los datos de esta variable, notamos que la edad no influye tanto en el uso de música en clase (véanse los datos en las figuras 76 y 77, donde están registrados los porcentajes de cada opción en diferentes edades). Como podemos ver, la cantidad de personas no aumenta gradualmente a medida que sube la edad de los docentes en ambos países, sino que cambia de forma irregular. En conclusión, el uso de la música no tiene nada que ver con la edad de los profesores, sino con otros elementos.

Figura 78. Nivel de saber cantar canciones en español



Después de sistematizar los datos de esta figura, se nota de inmediato que el nivel de cada docente a la hora de cantar en español influencia a la aplicación de música en directo. Sin comparar la frecuencia, con la figura se llega a decir que los que cantan bien usan más música que quienes no saben cantar en español. A medida que disminuye el nivel de canto, aumenta el porcentaje de los que nunca han introducido música en clase. Esto es equivalente a afirmar que la capacidad de cantar canciones en español de un profesor afecta al uso de música en el aula.

De modo similar, hemos comparado otros factores, como el tipo de curso y el nivel de los alumnos, con la idea de estudiar su influencia en el empleo de música. Debido a que las respuestas son muy variadas, no podemos realizar un registro en gráfico o tabla. Nos limitamos a realizar un resumen de las ideas principales.

En China, la materia que incluye más uso de música es la de Lectura intensiva, seguida de Comprensión auditiva y expresión oral, y, a veces, las clases de Cultura. No obstante, también hay profesores chinos que indicaron que no era conveniente meter música en su clase porque, según ellos, Lectura intensiva es una asignatura muy formal, que enseña más contenidos escritos que orales. Por el contrario, se ve que, en España, los profesores han utilizado música en todo tipo de asignaturas sin ningún inconveniente.

En consideración al nivel de los estudiantes, encontramos que los estudiantes de nivel básico e intermedio son los que han empleado más la música en sus clases. Cuando llegan a cierto nivel, las canciones les resultan más fáciles de entender. También, de acuerdo con el plan curricular, en los niveles C1 y C2 hay que introducir español para fines específicos. La información de una canción es limitada y refleja la vida real, generalmente no contiene palabras o estructuras complicadas. Por ello, parece que no es oportuno poner música en la clase para fines específicos, cuando los estudiantes ya tienen un buen dominio de la lengua meta, pero sí que la pueden emplear como factor relajante.

Para resumir esta parte, hay que señalar que usar o no la música es una cuestión subjetiva, pues depende de distintos elementos. En este apartado solamente hemos detallado unos factores que están incluidos en la encuesta; sin duda alguna, como ya

hemos mencionado en la parte teórica, hay más criterios para seleccionar música adecuada a la enseñanza del español.

5.8. Sugerencias para mejorar la enseñanza de ELE en China

En las preguntas abiertas, los profesores han presentado una serie de inconvenientes a la hora de introducir música en su clase. Al mismo tiempo, nos han planteado ideas novedosas. Las principales quejas con respecto a la música se concentran en que falta sistematización de los recursos, en que es difícil encontrar música adecuada y controlar el tiempo, y en que es algo que no satisface a todos los estudiantes.

Anteriormente hemos mostrado las actividades que se pueden llevar a cabo con música a través de una gran variedad de ideas. Así pues, integrando las sugerencias planteadas, nos gustaría ofrecer una visión razonada, con el propósito de solucionar las disconformidades del empleo de música en clase de ELE.

Para comenzar, estamos pensando en establecer un corpus de música, con canciones que se distingan en diferentes categorías, como el nivel de idioma, temas gramaticales, conjuntos de vocabulario, funciones culturales, dialectos del español o variantes del castellano, etcétera. Por internet podemos encontrar muchas páginas parecidas, tal como *Formespa*, *Todoele*, *Marcoele*, entre otras. Sin embargo, lo que querríamos hacer es combinar todos los recursos y estructurar todas las canciones que se pueden aplicar en la enseñanza de español para que los profesores puedan consultarlo con índice.

También estamos considerando la posibilidad de redactar un manual. En él, el tema de cada unidad estaría basado en una canción o un tipo de música. Habría también materiales complementarios como cuadernos de ejercicios centrados en música con diversas actividades, etc. De igual modo, se puede añadir música o canciones en los manuales ya existentes en China y en los manuales de ELE en España.

Asimismo, nos parece significativo tener una asignatura de apreciación de la música en español. No es relevante el nombre, lo que interesa es que, mediante ella,

tanto profesores como estudiantes puedan interesarse por la música española, y al mismo tiempo aprendan a cantar y adquieran la lengua meta. Los estudiantes se sentirán más seguros de su aprendizaje cuando sus profesores puedan cantar bien música en español. Asimismo, los docentes pueden fortalecer su capacidad de canto durante su tiempo libre; esto luego se convertirá en una buena manera de enseñar con todas sus ventajas. Teniendo en cuenta las perspectivas de los estudiantes que hemos mencionado en el capítulo III, sobre todo sus expectativas sobre las asignaturas de cultura hispana, surgen más posibilidades de establecer dicha clase, puesto que la música es una parte indispensable de la cultura.

Según nuestro entendimiento, la forma de aplicar música en el aula aún está restringida en China. De acuerdo con el resultado de la encuesta, podemos ver que las actividades realizadas con música son todavía muy limitadas. Solo hay una pequeña parte del profesorado que haya probado diferentes formas para enseñar con música, pues los demás siguen la forma tradicional: rellenar huecos, aprender a cantar, contestar preguntas, etcétera.

No obstante, es sabido que hay muchas más actividades que se pueden llevar a cabo con música, tanto en clase como fuera de ella. Si a los profesores les parece difícil controlar el tiempo al poner música en clase, pueden dejarla como deberes. Tomando en consideración los diferentes gustos de los alumnos, también pueden pedirles que busquen una canción que les atraiga y luego la presenten ante los demás. Si los docentes quieren poner música en clase, pero sin que les lleve mucho tiempo, la pueden poner una vez como tránsito entre contenidos, o dos o tres veces mientras los alumnos terminan ciertas actividades. Si a algunos estudiantes les cuestan entender el contenido de una canción dentro del tiempo estipulado, pueden discutir el tema entre todos, o pedir a los que la han entendido que expliquen la música escuchada, mientras los demás valoran lo resumido.

En cuanto a la cuestión de disponer de mejores recursos que la música, querríamos aclarar que la música es un recurso irremplazable, pero sí que se puede actualizar el uso de la misma, así como combinarla con otros recursos, presentar música con dibujos, baile o interpretación de los mismos estudiantes. También se puede proponer un curso

online para enseñar a cantar música en español y sugerir actividades relacionadas con dicha música a fin de mejorar el nivel de la lengua meta. Por añadidura, hay que señalar que los vídeos musicales ayudan a la comprensión y facilitan el aprendizaje del idioma.

Para terminar, es muy recomendable asistir a las conferencias o jornadas de ELE que tienen lugar en España. En ellas muchos profesores nativos han compartido su experiencia de enseñanza de español a extranjeros, con música o con otros métodos.

6. MÚSICA Y CANCIONES EN MANUALES DE ELE EN ESPAÑA Y EN CHINA

En esta parte vamos a analizar el uso de música y canciones en los manuales de ELE en ambos países. En efecto, debido a la metodología aplicada, los manuales analizados son diferentes en multitud de rasgos, que presentaremos en nuestra comparación. Así que, al hablar del uso de música y canciones, los manuales también han mostrado grandes desigualdades.

6.1. Música y canciones en los manuales de ELE en España

Esta parte la llevamos a cabo varios pasos: primero, realizamos una presentación general sobre los valiosos manuales que están en funcionamiento dentro de España, y un estudio cuantitativo de la utilización de música en estos, así como manifestamos nuestras ideas sobre el estudio; posteriormente, seleccionamos unos manuales representativos para analizar los usos concretos de cada canción en los mismos.

6.1.1. Presentación general

Antes de empezar a analizar los usos concretos de las canciones en los manuales, vamos a presentar la utilización general de las canciones en los más representativos. Los hemos seleccionado principalmente por editoriales, según mostramos en la siguiente tabla que incluye aspectos tales como el nombre de los manuales, los niveles correspondientes, sus autores, el año de publicación (aquí se refiere siempre a la versión más reciente) y la cantidad de las canciones que incluyen:

Tabla 76. Cantidad de las canciones en los manuales

Manuales para adultos	Nivel	Autores	Editorial	Año de publicación	Cantidad de canciones
<i>Nuevo Ven 1</i>	A1-A2	Francisco Castro, Fernando Marín,	Edelsa	2003	1
<i>Nuevo Ven 2</i>	B1	Reyes Morales,	Edelsa	2004	0
<i>Nuevo Ven 3</i>	B2	Soledad Rosa, Mariano del M. Unamuno	Edelsa	2008	0

<i>Eco 1</i>	A1-A2	Alfredo González	Edelsa	2004	0
<i>Eco 2</i>	B1	Hermoso, Carlos	Edelsa	2005	0
<i>Eco 3</i>	B2	Romero Dueñas	Edelsa	2006	0
<i>Pasaporte 1</i>	A1	Matilde Cerrolaza, Óscar Cerrolaza, Begoña Llovet	Edelsa	2007	1
<i>Pasaporte 2</i>	A2		Edelsa	2008	0
<i>Pasaporte 3</i>	B1		Edelsa	2008	1
<i>Pasaporte 4</i>	B2		Edelsa	2010	1
<i>Planet@ 1</i>	A1	Matilde Cerrolaza, Óscar Cerrolaza, Begoña Llovet	Edelsa	1998	2
<i>Planet@ 2</i>	A2		Edelsa	1999	5
<i>Planet@ 3</i>	B1		Edelsa	2000	3
<i>Planet@ 4</i>	B2		Edelsa	2000	3
<i>Sueña 1</i>	A1-A2	María Jesús Torrens Álvarez, María del Carmen Fernández López	Anaya	2006	0
<i>Sueña 2</i>	B1		Anaya	2007	0
<i>Sueña 3</i>	B2		Anaya	2007	0
<i>Sueña 4</i>	C1		Anaya	2008	0
<i>Aula internacional 1</i>	A1	Jaime Corpas, Agustín Garmendia, Carmen Soriano	Difusión	2009	1
<i>Aula internacional 2</i>	A2		Difusión	2009	2
<i>Aula internacional 3</i>	B1		Difusión	2009	1
<i>Aula internacional 4</i>	B2		Difusión	2009	1
<i>Gente Hoy 1</i>	A1-A2	Ernesto Martín Peria,	Difusión	2013	0
<i>Gente Hoy 2</i>	B1	Neus Sanz Baulenas,	Difusión	2013	0
<i>Gente Hoy 3</i>	B2	Nuria Sánchez Quintana	Difusión	2014	0
<i>En Acción 1</i>	A1-A2	Esther Gutiérrez, Amelia Blas, Belén García Abia	En CLAVE	2010	0
<i>En Acción 2</i>	B1		En CLAVE	2011	0
<i>En Acción 3</i>	B2		En CLAVE	2010	0
<i>En Acción 4</i>	C1		En CLAVE	2011	0
<i>Nuevo ELE 1</i>	A1	Virgilio Borobio,	SM-ELE	2003	1
<i>Nuevo ELE 2</i>	A2	Ramón Palencia	SM-ELE	2003	3

<i>Nuevo ELE 3</i>	B1		SM-ELE	2006	6
<i>Nuevo ELE 4</i>	B2		SM-ELE	2006	4
<i>ELE Actual 1</i>	A1	Virgilio Borobio, Ramón Palencia	SM-ELE	2012	1
<i>ELE Actual 2</i>	A2		SM-ELE	2012	2
<i>ELE Actual 3</i>	B1		SM-ELE	2012	3
<i>ELE Actual 4</i>	B2		SM-ELE	2012	2
<i>Nuevo Avance 1</i>	A1	Concha Moreno, Victoria Moreno, Piedad Zurita	SGEL	2009	0
<i>Nuevo Avance 2</i>	A2		SGEL	2009	0
<i>Nuevo Avance 3</i>	B1.1		SGEL	2010	0
<i>Nuevo Avance 4</i>	B1.2		SGEL	2010	0
<i>Nuevo Avance 5</i>	B2.1		SGEL	2011	0
<i>Nuevo Avance 6</i>	B2.2		SGEL	2011	0
<i>Agencia 1</i>	A1	José Amenós, Sonia Espiñeira Caderno, Inés Soria Pastor, Nuria de la Torre García, Antonio Vañó Aymat	SGEL	2009	0
<i>Agencia 2</i>	A2		SGEL	2010	0
<i>Agencia 3</i>	B1.1		SGEL	2011	0
<i>Agencia 4</i>	B1.2		SGEL	2012	0
<i>Agencia 5</i>	B2.1		SGEL	2013	0
<i>Agencia 6</i>	B2.2		SGEL	2013	0

6.1.2. Perspectivas

Desde la tabla anterior podemos apreciar, primeramente, que la mayoría de los manuales solo llegan hasta el nivel B2. Según lo estipulado en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, las características del nivel C1 son las siguientes⁷⁶:

- Tienen que ver con todo tipo de necesidades, que exceden lo habitual y cotidiano: inquirir sobre servicios sanitarios y todos los procedimientos que requieran, entender instrucciones técnicas complejas (como resolver una avería de un ordenador con ayuda telefónica), adquirir bienes poco corrientes (que requieran permisos o trámites especiales), entender un menú de

⁷⁶ Extraído de la página web de Plan Curricular del Instituto Cervantes, descripción general C1, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_c1-c2.htm

restaurante incluyendo los términos culinarios, describir en una consulta médica síntomas no visibles, alquilar un coche y solventar todos los problemas que puedan surgir (robo, accidente, etc.), afrontar situaciones profesionales no rutinarias, etc.

- Se llevan a cabo en todo tipo de instalaciones, dependencias y servicios, tanto de uso habitual como poco frecuente.
- Requieren realizar gestiones de todo tipo, incluso complejas y delicadas, y afrontar problemas, imprevistos y emergencias.

Quizá el contenido no sea tan necesario para un alumno extranjero, y por este motivo se terminan la mayoría de los manuales en el nivel B2, cuyos temas se centran más en la vida cotidiana.

A pesar de que en otros trabajos no se suele citar a los autores, nosotros los hemos añadido en la tabla anterior, pues creemos que son un factor que influye en la utilización de las canciones. En otras palabras, cada autor tiene sus preferencias a la hora de elaborar los manuales. Por ejemplo, *Nuevo ELE* y *ELE Actual*, escritos por los mismos autores, tienen casi la misma organización de las unidades, pero hay una pequeña diferencia en la utilización de las canciones: el último contiene menos canciones puesto que han agregado más elementos de internet y de películas, entre otras cosas.

Otro grupo de manuales escritos por los mismos autores son *Pasaporte* y *Planet@*. En este último hay más canciones que en el primero. *Pasaporte* abarca una gran variedad tanto en los temas de las unidades como en las actividades, pero son más tradicionales, por lo que contiene menos canciones.

Pasemos ahora al siguiente factor, la editorial. De cada una de ellas hemos seleccionado de uno a tres manuales. Edelsa, una de las editoriales más grandes, tiene una inmensa serie de manuales de ELE, por lo que las características de sus libros son muy diversas. Los manuales de Anaya no son tan activos como los otros. En *Sueña*, aunque se han reimprimido varias veces, siguen con actividades de forma tradicional, los libros no son muy coloridos y no emplean fotografías auténticas. Evidentemente, por este motivo, no encontramos en sus manuales el uso de canciones. Los manuales de *Agencia* y *Nuevo Avance* poseen una división de niveles muy diferenciada a los demás, de acuerdo con su programa de enseñanza. Además, un fenómeno que me parece interesante es que la nueva versión del manual *Gente* no incluye ninguna canción,

pero sí las tiene en su versión antigua. Así, en *Nuevo ELE* y *ELE Actual* las canciones han sido sustituidas por elementos más modernos como página web, correos electrónicos, programas de radio, entrevistas, etcétera.

En la tabla se ve claramente que los dos manuales que contienen más canciones son *Planet@* y *Nuevo ELE*, que fueron publicados alrededor del año 2005. De ahí en adelante, los manuales van incorporando componentes modernos y muy relacionados con las TIC. Esto también es clara influencia del desarrollo de la sociedad. Si la lengua es el instrumento para comunicarse, es inevitable renovar los contenidos para asociarse más a la vida real, así que se obtendrá un mejor funcionamiento.

6.1.3. Análisis del uso concreto de música y canciones en los manuales

6.1.3.1. *Planet@*

6.1.3.1.1. Descripción general

Tabla 77. Descripción general del manual *Planet@*

DESCRIPCIÓN EXTERNA E INTERNA DEL MANUAL		
Título	<i>Planet@</i> 1, 2, 3, 4, libro del alumno	
Autor/es	Matilde Cerrolaza, Óscar Cerrolaza, Begoña Llovet	
Datos bibliográficos	N.º de páginas	160, 191, 181, 168 págs.
	Editorial	Edelsa
	Lengua	CASTELLANO
	ISBN	<i>Planet@</i> 1: 978-84-7711-245-7 <i>Planet@</i> 2: 4-7711-229-0 <i>Planet@</i> 3: 84.7711.266.5 <i>Planet@</i> 4: 84.7711.274-6
	Año de publicación	<i>Planet@</i> 1: 1998 <i>Planet@</i> 2: 1999 <i>Planet@</i> 3: 2000 <i>Planet@</i> 4: 2000
	N.º de reimpresión	<i>Planet@</i> 1: 7 <i>Planet@</i> 2: 7 <i>Planet@</i> 3: 6 <i>Planet@</i> 4: 2
	Lugar de edición	España

Materiales para cada nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Libro del alumno • Libro de referencia gramatical • Libro del profesor • Casete audio • Casete vídeo (solo en nivel 1 y 2) • Transparencias (solo en nivel 1 y 2)
Método predominante	Método comunicativo
Destinatario	Estudiantes adultos de nivel A1 a B2

6.1.3.1.2. Estructura

Planet@ 1

Este manual gira en torno a cinco unidades temáticas. Los temas se seleccionan según funciones comunicativas. Todas las unidades mantienen la misma estructura:

1. Introducción al tema
2. Órbita 1 (color verde)
3. Órbita 2 (color naranja)
4. Tarea final
5. [350 millones]
6. Recuerda (con el corazón y con la cabeza)
7. En autonomía

En cuanto a las características específicas, lo primero que se debe destacar es el empleo de los colores para distinguir las diversas secciones de la misma unidad. Con el motivo de que son dos situaciones diferentes, los distintos colores nos dan una visión más directa; segundo, en la parte Tarea Final los estudiantes tienen que realizar una gran tarea que integra todos los contenidos lingüísticos, la cual permite una gran autonomía por parte del aprendiz; tercero, la parte [350 millones] es un acercamiento a la cultura hispánica, el mismo nombre de esta sección también se refiere a los hispanohablantes; por último, cabe mencionar que este manual hace hincapié en la recapitulación, porque se puede observar que las últimas dos secciones son repaso y amplitud de toda la unidad.

Planet@ 2

Este manual presenta la misma estructura que *Planet@ 1*, claro está que a un nivel más alto. Sin embargo, en este aparecen más canciones y actividades relacionadas con ellas en comparación con el otro. A continuación, vamos a verlo con más detalles. Además, hay que indicar que la sección *Estrell@ fug@z* propone un acercamiento lúdico y diferente a aspectos culturales y artísticos relacionados con el tema.

Planet@ 3

El manual *Planet@ 3* tiene cinco temas con tres lecciones cada una, llamadas también órbitas, es decir, contiene quince lecciones en total. En comparación con los niveles anteriores, el presente libro ha expuesto más contenidos de literatura y los temas son más profundos. Respecto a las peculiaridades de este manual, destacamos las siguientes: primero, la introducción al tema incluye dos páginas de sensibilización al tema con un documento auténtico de arranque, una actividad de aprendizaje y un mapa mental con los exponentes funcionales de la unidad; segundo, las dos primeras órbitas, como se precisa en el mismo título, se distinguen por diferentes formas de habla, mientras que la tercera órbita es una lección especialmente literaria. Esta tiene dos secciones: *Taller de letras* y *Paisaje*, que tienen como objetivo respectivamente desarrollar las destrezas lectora y escrita de los estudiantes y dar a conocer las variedades de este idioma y los países correspondientes; tercero, el final de este manual tiene una parte exclusiva, que es la Versión Mercosur, que trata no solo las diferencias entre el español hablado en España y en Hispanoamérica, sino también aspectos contrastivos entre el español y el portugués.

Planet@ 4

En el manual *Planet@ 4*, las indicaciones que aparecen son las siguientes:

- Misma estructura básica del tema (tres órbitas: Lenguaje coloquial, Lenguaje profesional y Ruta literaria) de *Planet@ 3*.

- Completa el tratamiento de los puntos lingüísticos del currículo de español como lengua extranjera, en especial la sintaxis de frase y período: estilo indirecto, tipos de oraciones, correlación de tiempos.
- Su nueva sección, Tierra firme, introduce al estudiante en la pragmática de la comunicación.
- Profundiza en el lenguaje específico del campo profesional.
- Amplía la práctica de la destreza escrita sobre textos literarios de España e Hispanoamérica. (*Planet@* 4, libro de alumno, 2000: 3).

A continuación, vamos a exponer las canciones que aparecen en este manual y vamos a presentarlas por niveles.

6.1.3.1.3. Música y canciones en el manual

Planet@ 1

Tabla 78. Tema 1 Órbita 1, actividad 2

Objetivos	1. Motivar a los estudiantes hacia la cultura del mundo hispanohablante. 2. Activar y poner en pleno los conocimientos previos del mundo hispanohablante. (<i>Planet@</i> 1: libro del profesor, 1998: 8)
Contenido	Los estudiantes escuchan individualmente, asocian música con área cultural y escriben los conceptos que asocian y conocen. Después se hace una puesta en común. (<i>Planet@</i> 1: libro del profesor, 1998: 9)
Soporte	Dibujos y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y expresión oral.

Comentario

Esta es la primera lección de todo el manual; como indica su título, sirve para dar la bienvenida a los alumnos al mundo nuevo del español. La primera actividad es la de presentarse enseñando los nombres más frecuentes en español; a continuación, los estudiantes escuchan unos fragmentos musicales y los asocian con sus respectivos lugares. Ante todo, esta actividad funciona para atraer los estudiantes, con el fin de que

sepan que el mundo hispanohablante no es totalmente nuevo, sino que tiene contacto con la cultura y la lengua españolas, o sea, se pretende crear un ambiente familiar y sirve también para ofrecer conocimientos del mundo hispánico a los estudiantes.

Tabla 79. Tema 5 Tarea Final, actividad 3

Objetivo	Que los estudiantes sean capaces de comprender la letra de una famosa canción hispanoamericana. (<i>Planet@</i> 1: libro del profesor, 1998: 132)
Contenido	Los estudiantes leen la letra de la canción <i>Gracias a la vida</i> , por parejas relacionan las estrofas con las explicaciones que aparecen al margen del texto. (<i>Planet@</i> 1: libro del profesor, 1998: 133)
Soporte	Fotografía y texto.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora

Comentario

Para analizar el uso de la canción en esta unidad, hay que mencionar su tema: *mujeres y hombres, coprotagonistas del futuro*. En toda esta sección, llamada tarea final, se habla de personajes famosos, se cuenta su vida y se valoran sus producciones. En el comienzo de esta parte hay una serie de nombres femeninos y los estudiantes subrayan los nombres que ya conozcan. Luego se eligen dos de ellas para comentar su bibliografía y sus obras. Al final, aparece la canción *Gracias a la vida* con la letra y acompañada de fotografías.

Los aprendices tienen que comprender primero la canción y luego resumir las ideas principales de cada estrofa. Es una canción con la que se pretende hablar del artista y comentar su contenido. Se puede decir que es otra forma de conocer la cultura.

Planet@ 2

Tabla 80. Tema 1 Estrell@ fug@z, actividad 1

Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que los estudiantes descansen con una actividad lúdica diferente. 2. Que sean capaces de comprender un texto auditivo: canción. 3. Que se familiaricen con otros contextos de uso del imperfecto.
-----------	--

	(<i>Planet@ 2</i> : libro del profesor, 1999: 33)
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Se escucha la canción y los estudiantes numeran las frases de acuerdo al orden en que las hayan oído. Por parejas comprueban los resultados. • En pleno, se contesta a las preguntas. (<i>Planet@ 2</i> : libro del profesor, 1999: 33)
Soporte	Dibujos, texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral.

Comentario

En la presentación general de este manual ya hemos comentado que en este volumen aparece una sección especial llamada *Estrell@ fug@z*, que pretende ser un componente de relajación. El principal objetivo con el uso de esta canción es que los alumnos se diviertan, y además repasen las reglas gramaticales del imperfecto. Asimismo, se comenta el contenido de la canción.

Tabla 81. Tema 1 Recuerda, actividad 1

Objetivo	Que los estudiantes pongan en práctica y sistematicen todos los conocimientos que han adquirido en este tema, así como que creen una imagen lúdica de la gramática: crear una canción infantil con imperfecto. (<i>Planet@ 2</i> : libro del profesor, 1999: 42)
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes leen y escuchan la canción hasta que consiguen aprendérsela de memoria. Luego toda la clase la canta junta. Después, cada estudiante, siguiendo el esquema dado, crea su propia canción y se la canta a toda la clase. (<i>Planet@ 2</i> : libro del profesor, 1999: 42)
Soporte	Dibujos, texto y audio.
Destrezas	Comprensión lectora y auditiva, y expresión escrita.

Comentario

Esta canción aparece en la parte de repaso de la unidad, por eso, su función es la de repasar el tema central y los contenidos lingüísticos, pero de una manera divertida. Sin embargo, tras comprender la canción y memorizar los contenidos, los alumnos tienen que crear una canción propia bajo los requisitos puestos, así que no es una simple

y aburrida repetición, sino que, al mismo tiempo, se desarrolla la competencia estratégica de los estudiantes.

Tabla 82. Tema 2 Estrell@ fug@z, actividad 1

Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que los estudiantes sean capaces de comprender un texto auditivo (canción). 2. Que desarrollen su capacidad de expresión oral. <i>(Planet@ 2: libro del profesor, 1999: 58)</i>
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes escuchan la canción sin leer el texto y, a continuación, especulan sobre el contenido de la misma. • Se comenta la canción teniendo como orientación las preguntas que figuran al final de la página. <i>(Planet@ 2: libro del profesor, 1999: 58)</i>
Soporte	Dibujos, texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral.

Comentario

Debido a que el tema de esta unidad es *trabajo (y ocio) para todos*, esta canción nos muestra unas escenas de trabajo. Podemos observar que el uso de las canciones no es arbitrario, sino que debe relacionarse con el tema y recapitarlo.

Esta sección se inicia con unas preguntas; antes de escuchar la canción, los alumnos deben reflexionar sus respuestas y luego oír la canción. Después de entender el contenido, a lo mejor pueden dar mejores respuestas a las preguntas anteriores. También se exponen otras cuestiones para discutir el mensaje ofrecido por la canción.

Tabla 83. Tema 5 Introducción al tema, actividad 1

Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que los estudiantes desarrollen su capacidad de comprender una audición: canción de Pablo Milanés. 2. Que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente. 3. Que activen sus conocimientos y opiniones sobre el tema. <i>(Planet@ 2: libro del profesor, 1999: 132)</i>
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Se escucha la cinta: en una primera audición los estudiantes solo deben captar cuál es el tema general de la canción, y en una segunda audición, más detallada, comprender las estrofas de la misma.

	<ul style="list-style-type: none"> A continuación, discuten el contenido de la canción y opinan sobre el tema del amor. (<i>Planet@ 2</i>: libro del profesor, 1999: 132)
Soporte	Texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva, expresión oral.

Comentario

En los manuales, la selección de canciones siempre está de acuerdo con el tema principal. Por este motivo, antes de empezar a comentar cada canción nos gustaría primero presentar el tema de la unidad. En este caso trata sobre nuevas familias, nuevos amores, y habla de las relaciones entre las personas, los sentimientos personales, etcétera.

La especialidad de esta unidad es que se inicia con una canción, *Yo no te pido*, que introduce el tema. La información que nos da la canción es el sentimiento del cantante hacia otra persona; después de escuchar y comprender la canción, se hace reflexionar al alumno sobre el contenido de la canción y las metáforas que se utilizan. Hay que discutir las respuestas de las cuestiones planteadas y expresar los motivos de las mismas.

Tabla 84. Tema 5 [350 millones], actividad 1

Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> Que desarrollen su capacidad de comprender una audición. Que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente. (<i>Planet@ 2</i> : libro del profesor, 1999: 150)
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> Se selecciona una canción entre las dos propuestas; en la primera audición se les pide que identifiquen el tema y que le pongan título. En la segunda se toma nota de algunas palabras y se reconstruye la canción (solo algunas partes). Se lee el poema-canción, se comenta y se reescribe. (<i>Planet@ 2</i> : libro del profesor, 1999: 150)
Soporte	Texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva, expresión oral y escrita.

Comentario

En esta sección hay dos propuestas de canciones para elegir: la primera nos cuenta que el amor tiene cosas positivas y negativas. Al escuchar la canción, los estudiantes deben tomar notas y clasificar sus pensamientos e ideas. Es una actividad no solo para

la comprensión auditiva, sino también para enseñar el léxico de expresar ideas contrarias. Al terminar, los alumnos tienen que hablar un poco sobre experiencias similares y escribir un poema sobre sus sentimientos contradictorios.

La otra canción se llama *Ojalá*, y ya su propio nombre nos da la información de que con ella se puede repasar la regla gramatical del subjuntivo. También es una canción complicada en la que aparecen varias palabras nuevas con las que se puede ampliar el vocabulario. Después se propone una discusión sobre los sentimientos del autor.

Cabe añadir que las dos canciones son muy buenas propuestas, con las que se pueden mejorar casi todas las destrezas.

Planet@ 3

Tabla 85. Tema 1 Órbita 3 Ruta literaria, actividad 5

Objetivo	Dar a conocer textos de la literatura del mundo hispanohablante. (<i>Planet@ 3</i> : libro del profesor, 2000: 38)
Contenido	Escuchan al propio Nicolás Guillén recitando el texto, así como la versión musical de Ana Belén. (<i>Planet@ 3</i> : libro del profesor, 2000: 38)
Soporte	Texto y vídeo.
Destrezas	Comprensión lectora y expresión oral.

Comentario

Esta canción está en la sección del lenguaje coloquial, pero su letra es de un poema muy famoso llamado Nicolás Guillén, que es un poeta cubano. Se han planteado varias actividades en el manual; primero, los alumnos deben leer el poema y comprenderlo bien para proponer un nombre adecuado como título. Luego, los alumnos tienen que transformar el mensaje del poema en prosa.

Los alumnos escuchan la versión musical y realizan una comparación con el poema. Además, se habla de la bibliografía del poeta. La función de la canción parece un poco limitada, pero ayuda mucho en la comprensión del poema.

Tabla 86. Tema 4 Órbita 2, Práctica global 2, actividad 1

Objetivo	Desarrollo de la destreza auditiva: que los estudiantes entiendan una canción. (<i>Planet@ 3</i> : libro del profesor, 2000: 112)
Contenido	Los estudiantes escuchan la canción y, tras el control de la comprensión, se organizan en parejas. (<i>Planet@ 3</i> : libro del profesor, 2000: 112)
Soporte	Fotografía, audio y texto.
Destrezas	Comprensión auditiva y expresión escrita.

Comentario

Esta canción tiene la forma de una instancia, o sea, una carta de petición o protesta en la cual se perciben unos problemas que necesitan soluciones urgentemente. Tras escuchar la canción, los alumnos tienen que contar las peticiones del autor y expresar sus opiniones. Las actividades siguientes enseñan cómo pedir cosas y reclamar, y se da un modelo de instancia para practicar.

Ahora la canción ya no es tan solo una diversión, sino que trata de temas sociales a los que los alumnos deben enfrentarse y buscar soluciones; de este modo se estimula la creatividad de los alumnos.

Tabla 87. Tema 4 Órbita 3, Ruta literaria, actividad 2

Objetivo	Que los estudiantes se familiaricen con un paisaje del mundo hispano (la cordillera) y su corrección literaria. (<i>Planet@ 3</i> : libro del profesor, 2000: 118)
Contenido	Leen el texto sobre el paisaje del alma y comparan si los contenidos coinciden con sus asociaciones. (<i>Planet@ 3</i> : libro del profesor, 2000: 118)
Soporte	Fotografía, audio y texto.
Destrezas	Comprensión auditiva y expresión escrita.

Comentario

Esta canción es ideal para la aproximación a la cultura y al ámbito geográfico de Perú. Este manual tiene en cuenta todos los países hispanohablantes y por eso las canciones que se emplean provienen de todo el mundo hispánico.

La cordillera, refiriéndose a los Andes, es una de las montañas más importantes de toda América Latina. La actividad completa incluye la bibliografía del escritor Ciro Alegría y una de sus composiciones con el fin de tener un mejor conocimiento de la cordillera. El vocabulario incluye palabras para aprender a describir paisajes. En cuanto a la canción, los alumnos deben comprenderla perfectamente para identificar de cuál se trata. Además, esta canción sirve para que los estudiantes entren en contacto con algunas palabras de la lengua quechua.

Planet@ 4

Tabla 88. Tema 3 Órbita 1, actividad 1

Objetivo	Que los estudiantes desarrollen la destreza auditiva. (<i>Planet@ 4</i> : libro del profesor, 2000: 74)
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Se escucha la canción y, en pleno, se discute sobre cuál es el tema. • En parejas, los estudiantes llevan a cabo la segunda parte de la actividad: confeccionan la lista de cosas que se han hecho y de las cuales están arrepentidas y se las comentan al compañero. (<i>Planet@ 4</i> : libro del profesor, 2000: 74)
Soporte	Audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y expresión oral.

Comentario

La gramática que se enseña en este tema es la de expresar condiciones imposibles, con las explicaciones del imperfecto y del pluscuamperfecto de subjuntivo en la oración condicional, también el condicional simple y el compuesto. Esta canción, ante todo, es un repaso de las reglas gramaticales. Con las frases del texto musical los estudiantes pueden repasar la estructura condicional y los tiempos correspondientes. Además, esta canción es muy oportuna para mejorar la expresión oral porque cada uno tiene que contar las cosas que hizo y de las que se arrepiente, teniendo en cuenta siempre las reglas gramaticales. Es decir, esta canción posibilita la repetición necesaria para interiorizar los exponentes lingüísticos, pero sin que los alumnos se aburran.

Tabla 89. Tema 4 Introducción al tema, actividad 1

Objetivo	Que los estudiantes desarrollen sus capacidades para comprender un texto auditivo: canción <i>Pasa la vida</i> . (<i>Planet@</i> 4: libro del profesor, 2000: 100)
Contenido	Los estudiantes, individualmente, escuchan la canción y en el pleno hablan del contenido de la misma: <ul style="list-style-type: none"> -Cuál es el tema. -Si es positiva o negativa. -Qué concepto del paso del tiempo expresa. -Etc. (<i>Planet@</i> 4: libro del profesor, 2000: 100)
Soporte	Audio y texto.
Destrezas	Comprensión auditiva y expresión oral.

Comentario

El tema de esta unidad es el tiempo de Saturno. Al introducir el tema, la canción cuenta el paso del tiempo. Con ella los estudiantes desarrollan sus habilidades para expresar oralmente el concepto del tiempo; asimismo, expresan su opinión de la importancia del pasado, presente y futuro. La canción consigue que se concentren mejor en el tema propuesto.

Tabla 90. Tema 5 Órbita 1, actividad 6

Objetivo	Que desarrollen su capacidad para comprender un texto auditivo: canción <i>Vivir sin aire</i> , del grupo mexicano Maná. (<i>Planet@</i> 4: libro del profesor, 2000: 132)
Contenido	Se escucha la canción y se comparan las palabras que faltan con el original. Por último, se discute el significado de la canción. (<i>Planet@</i> 4: libro del profesor, 2000: 132)
Soporte	Audio y texto.
Destrezas	Comprensión auditiva y expresión oral.

Comentario

Esta canción aparece después de una serie de tareas, pero no es la protagonista de una sección. La canción se pone para interiorizar sus conocimientos con flexibilidad y con el objetivo de que se concentren más en el contenido. La letra de esta canción habla de un deseo de difícil realización. Los estudiantes la escuchan y completan la canción.

Además, el texto es de un grupo mexicano, por lo que los estudiantes se acercan un paso más a la cultura hispánica.

6.1.3.2. *Nuevo ELE*

6.1.3.2.1. Descripción general

Tabla 91. Descripción general del manual *Nuevo ELE*

DESCRIPCIÓN EXTERNA E INTERNA DEL MANUAL		
Título	<i>Nuevo ELE</i> inicial1, inicial2, intermedio y avanzado, libro del alumno	
Autor/es	Virgilio Borobio, Ramón Palencia	
Datos bibliográficos	N.º de páginas	259, 174, 160 y 175 págs.
	Editorial	SM-ELE
	Lengua	CASTELLANO
	ISBN	<i>Nuevo ELE inicial1</i> : 84-348-9075-5 <i>Nuevo ELE inicial2</i> : 978-84-675-0944-1 <i>Nuevo ELE intermedio</i> : 978-84-675-0945-8 <i>Nuevo ELE avanzado</i> : 84-348-9576-5
	Año de publicación	<i>Nuevo ELE inicial1</i> : 2003 <i>Nuevo ELE inicial2</i> : 2003 <i>Nuevo ELE intermedio</i> : 2006 <i>Nuevo ELE avanzado</i> : 2006
	N.º de reimpresión	1
	Lugar de edición	España
Materiales para cada nivel	<ul style="list-style-type: none"> • Libro del alumno con CD audio • Cuaderno de ejercicios con CD audio • Guía didáctica • Videocasete con cuadernillo de explotación 	
Método predominante	Metodología motivada y variada	
Destinatario	Estudiantes adolescentes y adultos de nivel A1 a B2	
Organización de cada unidad	8. Presentación 9. Práctica de contenidos 10. Estrategias de aprendizaje (solo en los dos niveles superiores) 11. Contenidos socioculturales 12. Repaso	

6.1.3.2.2. Estructura

Nuevo ELE es un manual de enfoque comunicativo de acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes, así que desarrolla la competencia lingüística y comunicativa. Es un curso centrado en el alumno, mientras que el profesor es la persona que soluciona los problemas y contesta las dudas del aprendiz.

Cada nivel de este manual contiene tres bloques, y cada uno de ellos está formado por cinco lecciones más otra de repaso. Las lecciones giran en torno a uno o varios temas relacionados entre sí. Todas las unidades están estructuradas en una organización fija como lo mencionado en la tabla. Este manual posee unas peculiaridades y son las siguientes: primero, hay una sección que se llama *Descubre España y América Latina* y trata de componentes vinculados con el tema principal, pero también es bastante pragmática, por lo que los alumnos pueden acercarse más a la cultura y sociedad de los países hispanohablantes. Esta sección es en la que se utilizan más canciones, como detallaremos posteriormente. En segundo lugar, cada lección presenta un cuadro llamado *Recuerda*, donde se enumeran todos los contenidos lingüísticos y el aspecto gramatical, pero de una forma simple. Tercero, al final del libro nos encontramos con un *resumen gramatical* que incluye un esquema de todos los contenidos gramaticales de cada curso. Por último, como es un manual que emplea el enfoque comunicativo por tareas, aparece una gran variedad de actividades, algunas de las cuales se relacionan con música o canciones.

6.1.3.2.3. Música y canciones en el manual

Nuevo ELE inicial 1

Tabla 92. Lección 10 Descubre España y América Latina, actividad 1

Objetivo	Presentar al alumno unas muestras de la rica y variada realidad musical del mundo latinoamericano. (<i>Nuevo ELE inicial 1: guía didáctica</i> , 2003: 43)
Contenido	Los estudiantes observan primero las fotos, escuchan los fragmentos musicales y luego contestan a unas preguntas.

Soporte	Fotografía y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y expresión oral

Comentario

Aunque aquí no aparece una canción concreta, los alumnos tienen que mencionar canciones relacionadas con la música que oigan. Hay que decir que la música y la canción están vinculadas estrechamente. Igual que hemos visto en *Planet@ 1*, esta actividad sirve para activar el interés del aprendizaje, estimular la participación de los alumnos y, además, hacerles que cuenten sus experiencias en relación con la música latinoamericana.

Asimismo, en esta lección, la actividad nueve es una audición de la grabación de fragmentos de música; después de escucharla, el profesor pregunta a sus alumnos si les gusta lo que oyen o no. Esta actividad funciona como relajación para los estudiantes y favorece un ambiente de familiaridad.

Nuevo ELE inicial 2

Tabla 93. Lección 5 Descubre España y América Latina, actividad 1, 2, 3 y 4

Objetivo	Que los estudiantes entiendan la canción <i>Dime</i> .
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar la palabra apuntada en el libro • Los alumnos escuchan la canción y muestran que han reconocido las dos palabras escogidas. • Dirigir un comentario de carácter cultural sobre el estilo de música al que pertenece la canción escuchada: el flamenco. <i>(Nuevo ELE inicial2: guía didáctica, 2003: 22)</i>
Soporte	Fotografía, texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora, y expresión oral

Comentario

Esta sección se llama *Descubre España y América Latina*, y trata de la aproximación a la cultura española y latinoamericana. La presente canción es sobre el canto flamenco, parte significativa de la cultura española. Con este tipo de música se

ha propuesto una serie de actividades, tanto para conocer nuevas palabras como para acercar a los alumnos a la cultura española.

Tabla 94. Lección 11 Descubre España y América Latina, actividad 1, 2, 3 y 4

Objetivo	Que los estudiantes trabajen con una canción.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan la canción y leen la letra. Los estudiantes deben prestar atención y luego indicar si han oído un acento similar. • El profesor explica a los alumnos el significado de la palabra clavel y comenta cosas sobre Triana. <p>(<i>Nuevo ELE inicial2: guía didáctica</i>, 2003: 46)</p>
Soporte	Fotografía y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y expresión oral

Comentario

La lección 11 trata de viajes, y en la parte de entretenimiento aparece una canción que describe un lugar pintoresco, un barrio lleno de flores. El texto está acompañado con muchas fotos de colores. Con la canción los estudiantes pueden aprender nuevas palabras y conocer un lugar famoso de España. Además, proporciona una oportunidad de comunicación entre los alumnos.

Tabla 95. Lección 15 Descubre España y América Latina, actividad 1

Objetivo	Que los estudiantes entiendan la canción <i>Un año de amor</i> .
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos leen primero cuatro versos de la canción y reflexionan sobre el tipo y el contenido de la canción. • Completan la canción con los versos extraídos, luego la escuchan y comprueban. • Escuchan de nuevo y preparan las respuestas a las cuestiones planteadas. Hacen comentario en grupo. <p>(<i>Nuevo ELE inicial2: guía didáctica</i>, 2003: 60, 61)</p>
Soporte	Fotografía, texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora, y expresión oral

Comentario

Las funciones de la canción en este volumen son muy parecidas: sirven para aprender nuevas palabras, aproximarse un poco a la cultura de España y propiciar la

práctica comunicativa. Esta canción es un poco diferente porque los alumnos deben leer primero la letra de la canción intentando entenderla y completar las frases que faltan; luego escuchan la canción y comprueban lo que han escrito. Para finalizar, sigue una discusión sobre el contenido de la canción.

Nuevo ELE intermedio

Tabla 96. Lección 1 Estrategias de Aprendizaje, actividad 11

Objetivo	Que los estudiantes trabajen con la canción <i>Carta a Rigoberta Menchú</i> .
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes completan la canción. Luego la escuchan, comprueban las respuestas y realizan comentarios.
Soporte	Texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora, y expresión oral

Comentario

Las actividades propuestas para esta canción son semejantes a la última que hemos explicado: primero, los estudiantes tienen que leer la canción y completarla con las palabras indicadas; si encuentran palabras nuevas pueden consultar al profesor. Luego deben realizar un comentario sobre la canción y describirla con dos adjetivos. Al final, los estudiantes forman parejas para inventar una estrofa nueva y cantarla. Este proceso también despierta la creatividad de los estudiantes.

Tabla 97. Lección 5 Descubre España y América Latina, actividades 2, 3 y 4

Objetivo	Que los estudiantes aprendan la canción <i>Somos latinos</i> .
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> Escuchan la canción y hacen comentarios. Leen la letra de la canción y contestan unas preguntas. Escuchan y cantan la canción. <p>(<i>Nuevo ELE intermedio: libro del alumno</i>, 2006: 62, 63)</p>
Soporte	Fotografía, texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora, y expresión oral

Comentario

Esta canción nos permite un acercamiento a la cultura y la civilización latinas. El título es “Somos Latinos” y el cantante es cubano. En la canción se describe cómo son los latinoamericanos y qué hacen en su tiempo libre. Los alumnos escuchan la canción y realizan comentarios de la vida de los latinoamericanos. También han propuesto unas preguntas para que reflexionen sobre el contenido de la canción.

Tabla 98. Lección 6 actividad 7

Objetivo	Que los estudiantes trabajen la canción <i>Noches de boda</i> .
Contenido	<ul style="list-style-type: none">• Escuchan la canción y la completan con frases indicadas.• Comentan con los compañeros unas cuestiones propuestas.
Soporte	Texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora, y expresión oral

Comentario

Los estudiantes escuchan primero la canción, la completan según lo que han oído, comentan entre los compañeros el verso que les ha parecido más bonito y expresan el porqué de su elección. También se discute el tema principal de la canción. De igual forma, se repasan puntos gramaticales, como el presente de subjuntivo y la expresión de deseo con el modo subjuntivo.

Tabla 99. Lección 7 actividad14

Objetivo	Que los estudiantes aprendan la canción <i>Pastillas para no soñar</i> .
Contenido	<ul style="list-style-type: none">• Escuchan la canción y leen la letra• Trabajan con los verbos de la canción.• Hacen comentarios sobre el contenido de la canción.
Soporte	Fotografía, texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora, y expresión oral

Comentario

La lección 7 trata de la vida sana, y la canción que se presenta en la penúltima sección es como un resumen que repasa y profundiza todos los componentes de esta lección. La canción se llama “Pastillas para no soñar”; los estudiantes la escuchan,

subrayan los imperativos que aparecen en la canción y los sustituyen por consejos negativos, así se familiarizan con los distintos tiempos y modos verbales. Luego deben comentar las formas más adecuadas para mantener una vida sana. La canción es una intensificación del tema de esta lección.

Tabla 100. Repaso5-6-7-8, actividad 6

Objetivo	Que los estudiantes entiendan la canción <i>Que te vaya bonito</i> .
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Leen la letra de la canción y la completan con palabras propuestas. • La escuchan y comentan con los compañeros las respuestas a las preguntas.
Soporte	Texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora, y expresión oral

Comentario

Se puede observar que es una canción que sirve para repasar los contenidos lingüísticos. El orden de las actividades es igual que el que hemos visto en el apartado anterior. Cabe mencionar que es una canción mexicana, por lo que, al mismo tiempo del repaso, los estudiantes pueden conocer el acento mexicano.

Tabla 101. Lección 11 Descubre España y América Latina, actividad 2

Objetivo	Que los estudiantes aprendan la canción <i>Juan pachanga</i> .
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Leen la letra de la canción y la completan con las palabras propuestas. • La escuchan y comentan con los compañeros las respuestas a las preguntas.
Soporte	Fotografía, texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora, y expresión oral

Comentario

Esta lección habla del tiempo libre. La parte *Descubre España y América Latina* hace reflexionar primero sobre la “salsa”, el nombre de un baile, y encontramos un texto que cuenta el origen de la salsa. La canción sirve de soporte del texto para que los

estudiantes conozcan este tipo de música; mientras tanto, los alumnos mejoran la competencia comunicativa.

Nuevo ELE avanzado

Tabla 102. Lección 3 Descubre España y América Latina, actividad 1

Objetivo	Que los estudiantes trabajen con la canción <i>Las Marías</i> .
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes escuchan la canción, leen su letra y preparan las respuestas a las preguntas. • Comentan con los compañeros las respuestas a las preguntas.
Soporte	Texto, dibujo y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora, y expresión oral

Comentario

La presente lección tiene el título “Un mundo mejor”. La canción que se emplea cuenta que una mujer ha cambiado su lugar de residencia con el fin de mejorar sus condiciones de vida. Los estudiantes la escuchan y deben reconocer la nacionalidad del cantante según su pronunciación. Deben pensar cuál es el destino de la mujer de acuerdo con lo que han oído. Además, tienen que reflexionar sobre el contenido y contestar varias preguntas. Es otra forma de conocer la cultura y la vida del mundo hispano.

Tabla 103. Lección 5 Descubre España y América Latina, actividad 1

Objetivo	Que los estudiantes aprendan la canción <i>No me importa nada</i> .
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan la canción y leen su letra. • Piensan en las respuestas a unas preguntas y las comentan con la clase.
Soporte	Fotografía, texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora, y expresión oral

Comentario

Esta lección trata de los sentimientos y la canción elegida hace referencia a una relación sentimental. Las actividades comienzan con unas cuantas palabras nuevas, luego los alumnos escuchan la canción y contestan preguntas entre toda la clase.

Tabla 104. Lección 9 actividad 14

Objetivo	Que los estudiantes trabajen con la canción <i>Nuestra amistad</i> .
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan la canción y la completan con las palabras indicadas. • Comentan con los compañeros varias cuestiones propuestas.
Soporte	Fotografía, texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora, y expresión oral

Comentario

Los objetivos comunicativos de esta lección son los de describir el carácter de una persona, expresar requisitos, gusto y fastidios. Para la integración del tema, la canción cuenta la historia de una amistad. Los estudiantes la escuchan y la completan; y, como siempre, deben hablar entre todos sobre el tema de la amistad y describir a su mejor amigo en la clase.

Tabla 105. Lección 10 Descubre España y América Latina, actividad 1

Objetivo	Que los estudiantes estudien la canción <i>Cumbia</i> .
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan la canción y leen la letra. • Trabajan con palabras nuevas.
Soporte	Mapa, texto y audio.
Destrezas	Comprensión auditiva y lectora, y expresión oral

Comentario

Las actividades que se proponen aquí son las mismas ya explicadas con anterioridad. Esta canción es colombiana y otra vez podemos encontrar la variedad de los orígenes de las canciones propuestas en este manual.

Para terminar esta parte del trabajo, me gustaría reproducir la introducción de este libro sobre la parte de contenidos socioculturales:

La integración de contenidos temáticos y lingüísticos hace posible que el alumno pueda aprender la lengua al mismo tiempo que asimila unos conocimientos sobre diversos aspectos socioculturales de España y América Latina. Las tareas incluidas contribuyen también a aumentar el interés por los temas seleccionados al desarrollo de la conciencia intercultural, esto es, a la formación en el conocimiento,

comprensión, aceptación y respeto de los valores y estilos de vida de las diferentes culturas (*Nuevo ELE avanzado, libro de alumno*, 2006: 5).

Creemos que ésta es la mejor explicación sobre el uso de las canciones en los manuales para la enseñanza de un segundo idioma.

6.2. Música y canciones en los manuales de ELE en China

Ante todo, nos gustaría hacer una presentación breve de los manuales más utilizados en China, tras la cual, se puede tener una idea clara sobre la situación del uso de canciones en ellos.

6.2.1. *Español moderno*

6.2.1.1. Descripción general

Tabla 106. Descripción general del manual *Español Moderno*

DESCRIPCIÓN EXTERNA E INTERNA DEL MANUAL		
<i>Título</i>	Español Moderno tomos 1-6	
<i>Autor/es</i>	Dong Yansheng, Liu Jian	
<i>Datos bibliográficos</i>	N. ° de páginas	449, 437, 580, 720, 413, 381págs.
	Editorial	Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
	Lengua	Castellano y chino.
	ISBN	<i>Español Moderno</i> 1: 9787560065748 <i>Español Moderno</i> 2: 9787560065755 <i>Español Moderno</i> 3: 9787560018645 <i>Español Moderno</i> 4: 9787560020471 <i>Español Moderno</i> 5: 9787560029477 <i>Español Moderno</i> 6: 9787560068374
	Año de publicación	<i>Español Moderno</i> 1: 2008 <i>Español Moderno</i> 2: 2008 <i>Español Moderno</i> 3: 2000 <i>Español Moderno</i> 4: 2001 <i>Español Moderno</i> 5: 2002 <i>Español Moderno</i> 6: 2007
	N. ° de reimpresión	<i>Español Moderno</i> 1: 8 <i>Español Moderno</i> 2: 6 <i>Español Moderno</i> 3: 15

		<i>Español Moderno</i> 4: 11 <i>Español Moderno</i> 5: 3 <i>Español Moderno</i> 6: 2
	Lugar de edición	China
<i>Materiales para cada nivel</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Libro del alumno. • Libro del profesor. • Casete audio (solo en tomos 1 y 2). 	
<i>Método predominante</i>	Método tradicional.	
<i>Destinatario</i>	Estudiantes universitarios con carrera de español.	

6.2.1.2. Estructura

Los seis tomos del *Español Moderno* se fueron publicando entre los años 1999 y 2007; cada uno contiene entre 16 y 18 lecciones. Cada una de las lecciones está formada por subsecciones, con breve resumen de los ítems gramaticales y léxicos, dos textos en los primeros tres tomos (uno narrativo y otro dialogado), mientras que solo hay un solo texto narrativo o discursivo en los últimos tres tomos. Asimismo, cada lección incluye también los siguientes contenidos (Dong, 2009: 5):

1. Vocabulario bilingüe en los primeros cuatro tomos, con indicación de la categoría de la palabra e información sobre el género.
2. Verbos irregulares. Se llama la atención sobre la conjugación de los verbos irregulares que aparecen en el texto.
3. Léxico. Son ejemplos con vocablos usuales para mostrar sus distintas acepciones y regímenes en variados entornos gramaticales.
4. Gramática, que desarrolla el tema del ítem o los ítems que se deben enseñar en la lección.
5. Ejercicios cuyo cometido en los primeros tres tomos consiste en proporcionar al profesor un apoyo didáctico para enseñar ítems gramaticales y léxicos fijados para la lección, y en los últimos tres tomos, un instrumento para conseguir que los alumnos capten el contenido del texto y sean, además, capaces de ampliar el tema por su propia cuenta. Esto último también se toma en cuenta en los primeros tres tomos, pero de manera mucho más superficial, debido a la escasez de recursos lingüísticos.
6. A partir del cuarto tomo, el profesor tiene a su disposición un manual específicamente elaborado para él, donde se le orienta respecto a la manera de cómo tratar cada lección. En los últimos dos tomos se suprime el vocabulario bilingüe para habitar a los alumnos en el manejo de diccionarios monolingües, es decir, en español.

6.2.1.3. Perspectivas

Español Moderno es el curso de español más usado en los centros de enseñanza de China Continental y, por tanto, se encuentra entre los manuales de enseñanza de español más utilizados en todo el mundo. En este manual se sigue la misma estructura de un manual más antiguo, titulado *Español*, publicado por la editorial Shangwu (Beijing) entre 1962 y 1964, el cual estaba realizado por el Departamento de Español del Instituto de lenguas Extranjeras de Beijing. Lo toman como un primer paso en la sistematización de la enseñanza del español en China.

La secuenciación de la serie del *Español Moderno* está pensada para que se usen en la enseñanza superior de la carrera universitaria de Filología Española durante los primeros dos o tres años, y también para que los alumnos dominen progresivamente los conocimientos lingüísticos.

La cantidad de lecciones está estipulada de acuerdo con los semestres académicos de China, porque cada semestre tiene dieciocho semanas, así que cada lección debe impartirse en una semana, salvo las primeras diez lecciones del tomo 1, que se pueden realizar en dos o tres días, puesto que su función es la de enseñar la fonética.

Este manual se emplea principalmente en la asignatura Lectura intensiva o Lectura básica, como anteriormente hemos mencionado. Mientras que, en otras asignaturas de lectura, comprensión auditiva, conversación, gramática, traducción oral y escrita, panorama cultural hispánica, entre otras, no se dispone de un manual específico.

El contenido de las lecciones está adaptado al Plan Curricular de China. Todas ellas se diseñan sistemáticamente; aunque varíe el contenido, siempre conserva la misma estructura. Junto con cada libro del alumno hay una guía didáctica, o mejor dicho, un libro de consulta, donde están las resoluciones de los ejercicios y también la traducción en la lengua materna de los textos para mejorar la comprensión de los alumnos.

Pesa a que se llama *Español Moderno*, hay que confesar que el contenido es tradicional, poco llamativo, y que centra casi todo el interés en la gramática. El libro es en blanco y negro, y solo la portada presenta colores. Sí es verdad que en cada lección

aparece un dibujo simple relacionado con el contenido, pero no tiene nada que ver con la vida real. Respecto a los ejercicios, se puede decir que son variados, pero la mayoría cumple con la función de memorizar reglas gramaticales y el vocabulario. En casi todas las lecciones aparecen ejercicios de traducción del chino al español y viceversa.

Ahora veamos un poco la integración de los contenidos lingüísticos y socioculturales:

- **Gramática:** está muy elaborada. Se explica en la lengua materna todas las pautas con detalle, y se aprenden las reglas gramaticales deductivamente. Además, la gramática es intensiva y está presente de manera constante en toda la lección, hasta en la ejercitación.
- **Léxico:** en cada lección hay una lista de vocabulario que aparece nuevamente en el texto de la misma lección, que se relaciona con el tema principal y se interpreta en lengua materna. El apartado de léxico ahonda en las funciones sintácticas, para facilitar la comprensión de las estructuras oracionales.
- **Fonética:** las primeras diez lecciones conforman un bloque exclusivo para la fonética. Contiene abecedario y pronunciación, así como explicaciones en lengua materna e ilustraciones sobre los articuladores al pronunciar. Igualmente se toma en consideración la dificultad de pronunciar ciertas letras o posibles confusiones.
- **Componentes socioculturales:** su aparición en el manual es muy limitada y de forma muy sencilla. Hay presentaciones de la vida cultural española, pero resulta anticuado y no concuerda con la sociedad actual de España y de América Latina.

De todo lo anterior se puede deducir que en un manual así no existe la posibilidad de la aparición de música ni de ninguna canción. En los casetes de audio de los primeros tomos solo hay audición de los textos y vocabulario con el fin de ayudar a los alumnos a mejorar su pronunciación.

Sin embargo, desde el año 2014 se publica la versión renovada del primer tomo de *Español Moderno*, en cuyo prólogo se explica que esta versión lleva tres años en investigación, redacción, uso en prueba y modificación (desde el año 2011). El manual

tiene 16 lecciones, cada una de ellas para clases de lección intensiva de una semana. Las dos versiones están escritas por los mismos autores y publicadas por la misma editorial.

Hasta el momento actual solo existen tres tomos de la nueva versión. El primero se emplea en casi todas las facultades de español de las universidades chinas, mientras que los otros dos tomos todavía están en proceso de prueba en cinco universidades de Beijing. Los objetivos generales y los destinatarios son los mismos.

Según los autores, la diferencia con el antiguo consiste en los siguientes aspectos⁷⁷:

1. Se usa el método comunicativo desde el principio. Se dedica más a la comunicación enseñando frases o dichos más típicos en vez de frases como «Esto es una mesa», que rara vez se usan en la vida real. Así que es inevitable añadir vocabulario y gramática para que los estudiantes entiendan mejor el contenido. Es un desafío tanto para los estudiantes como para los profesores.

2. Se ha modificado el orden de enseñanza de los contenidos gramaticales. Los tiempos pasados se explican un poco más tarde y se añaden más explicaciones y ejercicios sobre los pronombres.

En comparación con el manual anterior, las diferencias entre ambos son las siguientes:

1. La nueva versión es muy colorida, mientras que el manual antiguo está en blanco y negro.
2. Se añade una parte de conocimientos socioculturales en cada unidad. Las explicaciones están en chino, e incluyen mapas o fotos.
3. El índice es totalmente diferente. Aparece un resumen de los contenidos fonéticos, ortográficos, gramaticales y socioculturales en cuadrados de color junto con una foto auténtica relacionada con el tema de la unidad, mientras que en el pasado solo había un catálogo lineado sobre el tema e ítems gramaticales de cada lección.

⁷⁷ Ideas resumidas del prólogo de primer tomo de *Español Moderno*.

4. Se divide la unidad en diferentes contenidos, como los mencionados anteriormente.
5. Se presta más atención a la función comunicativa. Cada unidad tiene unos objetivos sobre esta parte.
6. Dentro de la unidad aparecen más fotos y dibujos.
7. En cuanto a los ejercicios no hay tantos cambios, pero se integran más prácticas de audición.

Según nuestra observación, aunque se hayan renovado unos aspectos de este manual según los principios del método comunicativo, notamos que el eje permanece inamovible, pues continúa siendo un estudio deductivo en el que los profesores siguen siendo el centro de toda la clase.

Respecto al uso de música o canciones, sinceramente los autores del manual no han mostrado ningún interés por usar ni uno solo de los diversos recursos actuales.

6.2.2. *Español ABC*

6.2.2.1. Descripción general

Tabla 107. Descripción general del manual *Español ABC*

DESCRIPCIÓN EXTERNA E INTERNA DEL MANUAL		
<i>Título</i>	Español ABC 1 y 2	
<i>Autor/es</i>	Liu Jian, Liu Yuanqi, Xu Lei	
<i>Datos bibliográficos</i>	N.º de páginas	441,495 págs.
	Editorial	Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
	Lengua	Castellano y chino.
	ISBN	<i>Español ABC 1</i> : 978-7-5600-7184-8 <i>Español ABC 2</i> : 978-7-5600-6405-5
	Año de publicación	<i>Español ABC 1</i> : 2008 <i>Español ABC 2</i> : 2007
	N.º de reimpresión	<i>Español ABC 1</i> : 4 <i>Español ABC 2</i> : 1
	Lugar de edición	China

<i>Materiales para cada nivel</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Libro del alumno. • Casete audio.
<i>Método predominante</i>	Método tradicional.
<i>Destinatario</i>	Estudiantes adultos de nivel inicial.

6.2.2.2. Estructura

Este manual solo tiene dos tomos, y cada uno contiene 30 lecciones, las cuales están formadas por dos textos del mismo tema, vocabulario, gramática y ejercicios. Al principio del primer tomo aparece un alfabeto y una lista de abreviaturas, donde indican, por ejemplo, que *adj.* significa *adjetivo* y su traducción en chino, así como el resto de abreviaturas importantes y su traducción. Tras esto aparece el índice, donde se especifica el tema de cada lección; bajo el título de cada una también hay una breve presentación de la gramática principal de esta lección y de la fonética, que se termina en la quinta lección del primer tomo.

Dentro de las lecciones, la estructura permanece idéntica en ambos tomos:

- Dos textos, con dibujos o fotos auténticas que muestran la situación del contenido.
- Vocabulario, con traducción en chino, y el género de las palabras, que aparece marcado con abreviaturas.
- Fonética, que se termina en la lección 5. Esta parte es casi igual que el libro *Español Moderno*, pues hay explicaciones en chino sobre la pronunciación de cada letra y sobre la articulación.
- Gramática, al igual que en *Español Moderno*, esta parte también explica en chino las reglas. Aparece en todas las lecciones de los dos tomos, y los alumnos la aprendan de forma deductiva.
- Ejercicios, con gran variedad, desde repetir las palabras que aparecen, escuchar y contestar, hasta repaso del contenido gramatical. Las formas de los ejercicios son variadas y no se limitan a rellenar los huecos, cambiar cierta parte de una oración o traducir frases, sino que también hay opciones múltiples, redacciones según el tema indicado, etcétera.

6.2.2.3. Perspectivas

En primer lugar, las características de este manual, según los mismos autores, son las siguientes:

- Uso del español estándar, los textos son contemporáneos e interesantes.
- Tomar en mayor consideración los objetivos de los aprendientes.
- Cada lección contiene uno o dos temas. Los textos son cortos y útiles, con explicaciones detalladas, dibujos o ilustraciones. Hay una gran repetición del vocabulario con bastantes ejemplos para que se entienda mejor y se memorice fácilmente.
- Se practica con actividades de escuchar, hablar, leer, escribir y traducir.
- Hay variedades de ejercicios para que los alumnos reflexionen de forma activa y mejoren su nivel de español inconscientemente.

Además, en la introducción de este método, se escribe lo siguiente:

Con el desarrollo del intercambio económico, político y cultural entre los países hispanohablantes y China, se incrementa la demanda social de personas que saben español. Hay cada día más gente que quiere dominar esta lengua a través del autoaprendizaje. El presente manual está redactado para dicho grupo de aprendices. También se puede utilizar para los estudiantes universitarios que desean aprender una segunda o tercera lengua extranjera.

Por todo ello, este manual es limitado y está pensado para la investigación teórica, sino para cumplir las necesidades del trabajo o de la vida. La explicación gramatical de este manual está centrada en lo anterior y los textos son de la vida cotidiana principalmente, tales como alquilar un piso, consultar al médico, hacer una llamada, etcétera.

Por consiguiente, se puede percibir que en este manual también se aplican los métodos tradicional, situacional y audio-lingual, a pesar de las fotos auténticas y la tendencia hacia el método comunicativo. El libro está en blanco y negro en su mayor parte, tan solo los dibujos aparecen en color. En cuanto a los contenidos, se centra con mayor profusión en los aspectos lingüísticos, y apenas se hace referencia a la parte cultural o sociocultural. Se puede decir que se enseña la lengua básica para satisfacer

los requisitos de los alumnos mediante la repetición de estructuras y de ciertas situaciones.

En comparación con *Español Moderno*, podemos notar una considerable similitud, porque los autores son casi los mismos y pertenecen a la misma facultad de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín. Por lo tanto, la estructura, las explicaciones de gramática y el diseño de ejercicios son idénticos.

Por otra parte, en este libro se percibe un intento de emplear más recursos didácticos, como fotos y mapas. Los textos se relacionan más con la vida real y, además, en *Español ABC* para los niveles básicos se ve una mayor concentración de gramática y vocabulario.

Percibimos una mejora en este manual, puesto que es más hábil e interesante, moviliza el entusiasmo de los estudiantes y los ejercicios incluyen parte oral, escrita, etc. Sin embargo, la audición se restringe a las palabras nuevas para mejorar la pronunciación o a preguntas para que los alumnos escuchen y contesten. No aparece ni una canción ni un pequeño trozo de música.

6.2.3. Sueña

6.2.3.1. Descripción general

Tabla 108. Descripción general del manual *Sueña*

DESCRIPCIÓN EXTERNA E INTERNA DEL MANUAL		
<i>Título</i>	Sueña 1, 2, 3, 4, libro del alumno	
<i>Autor/es</i>	María Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales, María Luisa Gómez Sacristán, Wang Lei, Liu Jian.	
<i>Datos bibliográficos</i>	N.º de páginas	233, 218, 225, 218 págs.
	Editorial	Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
	Lengua	Castellano y chino.
	ISBN	<i>Sueña 1</i> : 978-7-5600-7622-5 <i>Sueña 2</i> : 978-7-5600-8245-5 <i>Sueña 3</i> : 978-7-5600-8900-5 <i>Sueña 4</i> : 978-7-5600-9575-2
	Año de publicación	<i>Sueña 1</i> : 2008 <i>Sueña 2</i> : 2009

		<i>Sueña</i> 3: 2009 <i>Sueña</i> 4: 2010
	N.º de reimpresión	<i>Sueña</i> 1: 5 <i>Sueña</i> 2: 3 <i>Sueña</i> 3: 1 <i>Sueña</i> 4: 1
	Lugar de edición	China
<i>Materiales para cada nivel</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Libro del alumno. • Cuaderno de ejercicios. • Libro del profesor. • Casete audio. 	
<i>Método predominante</i>	Método tradicional y Método noción-funcional.	
<i>Destinatario</i>	Estudiantes adultos de nivel A1 a B2.	

6.2.3.2. Estructura

Este manual de la editorial ANAYA se divide en cuatro tomos. Junto con el libro del alumno, cada nivel tiene también libro del profesor y cuaderno de ejercicios. La principal característica de este manual es que presenta el método comunicativo a través de dibujos muy coloreados, ejercicios variados y la defensa de la comunicación entre estudiantes y profesores, para hacer progresar las cuatro destrezas de los alumnos. Además, como se relaciona estrechamente con la vida real, después de cada lección hay una parte cultural, para que los estudiantes conozcan más sobre el mundo hispánico.

Con el fin de obtener un mejor rendimiento en los alumnos chinos, con *Sueña* en China se toma en consideración las características de los estudiantes y se modifica para que se conserve el carácter de la versión original, pero corresponda a los hábitos de los estudiantes chinos.

El libro está compuesto de 11 lecciones en total, divididas en dos ámbitos cada una, en las que de forma gradual se amplían los contextos funcionales y donde se ponen en práctica los contenidos programados para cada lección. La lección 0 trata la parte fonética. En la primera unidad se presenta el alfabeto español y se explica la pronunciación del español, e incluye explicaciones sobre la pronunciación de letras, diptongos, conjuntos de constantes, etcétera; en la siguiente unidad se presenta las reglas de las sílabas y la acentuación.

En cada unidad hay contenido sobre lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva, y al final de la unidad aparecen el vocabulario, la gramática y una pequeña parte sobre culturas hispánicas. Hay una unidad de repaso cada tres lecciones. En el apéndice se muestran los textos de audición y la lista de vocabulario de todo el libro, y el índice se divide por las funciones de cada sección, tales como comunicación, gramática, ortografía, fonética, léxico y cultura.

6.2.3.3. Perspectivas

Este manual es diferente en comparación con los manuales tradicionales de China en los aspectos de contenido, estructura y método, entre otros.

Primero, los temas de cada lección son muestras auténticas de la vida cotidiana. Se ofrece una mayor variedad de situaciones y hace posible que el estudiante aprenda de manera natural. En cada una de las lecciones se atienden todos los niveles lingüísticos, que se trabajan de manera integrada. La materia se organiza de acuerdo con los contenidos nocio-funcionales. Para practicar dichos contenidos, se han propuesto ejercicios y actividades de diversa tipología. A lo largo de todo el método se busca la participación constante de los estudiantes para que el aprendizaje sea activo. Al contrario, como hemos mencionado antes, los estudiantes son muy pasivos bajo los métodos en China, y apenas participan en la clase a menos que el profesor se lo exija.

El repaso entre cada tres lecciones, llamado «Recapitulación» en la versión de España, funciona para que el alumno pueda evaluar y asimilar lo estudiado.

El libro se cierra con un glosario, denominado «Lista de vocabulario», que recoge una selección del léxico trabajado en las lecciones traducido al chino. Obviamente, no pretende ser un diccionario, sino un instrumento de utilidad tanto para el profesor como para el alumno, ya que dispone del léxico fundamental de cada lección y ámbito.

Aun cuando el libro es de colores, centrado en el alumno y la comunicación, hay que indicar que los recursos empleados son muy limitados. Los CD de audio ofrecen solo las audiciones del libro. No hay uso de música ni TIC. Se puede decir que este

manual también es un poco antiguo comparado con los manuales más modernos como *Nuevo ELE*, *Pasaporte*, *Agencia*, etcétera.

En definitiva, se ha podido observar que los tres manuales responden a metodologías distintas, siendo el primero menos comunicativo que el último. Sin embargo, tal y como indica Fernández López en su artículo, «el objetivo final de los diferentes tipos de análisis nunca es criticar el trabajo de los autores de manuales o materiales, sino intentar describir en qué momento o en qué grupos resulta mejor la aplicación de un manual frente a otros. [...] todos los métodos pueden llegar a ser satisfactorios en un momento y con un grupo determinado de alumnos» (Fernández López, 2004: 717).

No podemos decir simplemente que estos manuales son buenos o malos, porque con tantos elementos como hemos mencionado, no es fácil introducir una serie de manuales de España para los estudiantes chinos, sino que hay que elaborar algo más conveniente para ellos teniendo en cuenta sus peculiaridades y también añadiendo recursos modernos.

6.3. Análisis comparativo

En la parte anterior hemos analizado los manuales de ELE en España y en China, aunque son tan solo una parte incompleta de los mismos. Ahora bien, queremos hacer una comparación de los manuales que se están utilizados en ambos países para tener una idea más clara. Dicha comparación la realizamos también según los criterios de análisis de materiales de Fernández (2004).

Tabla 109. Comparación de los manuales de ELE en España y en China

	Manuales en España	Manuales en China
<i>DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL</i>		
<i>Título</i>	Muestra una variedad de nombres, no se limita al idioma en sí, sino que también hay nombres que no tienen nada que ver con el español, tales como <i>Agencia</i> , <i>Pasaporte</i> .	Es un poco solitario, siempre aparece «español» o «España» en el título del libro.

<i>Autor(es)</i>			La mayoría de ellos son españoles.	La mayoría de ellos son chinos.
<i>Ciudad</i>			Diferentes ciudades de España.	Beijing.
<i>Editorial</i>			Varias.	Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP)
<i>Niveles</i>			A1, A2, B1, B2, C1, C2.	Tomo 1-6.
<i>Componentes</i>			CD de audiciones, libro del profesor y cuaderno de ejercicios.	CD de audiciones, libro del profesor.
<i>DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL</i>				
<i>Objetivos generales</i>			Dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para expresarse en un ambiente hispano.	Hacer al estudiante llegar a dominar la lengua meta.
<i>Metodología</i>			La comunicativa o enfoque por tareas.	La tradicional y la situacional.
<i>Público destinatario</i>			Estudiantes de todos los niveles, de todas las nacionalidades.	Estudiantes universitarios de nacionalidad china.
<i>ANÁLISIS GLOBAL DEL MANUAL</i>				
<i>Contenidos lingüísticos</i>	<i>Contenidos fonéticos</i>	<i>Metodología</i>	En algunos sí que hay sección específica para la pronunciación, en otros no.	Hay sección específica para la pronunciación, con explicaciones en chino.
		<i>Ejercitación</i>	Escuchar y repetir, escuchar e identificar, subrayar sílabas, varía mucho.	Leer el vocabulario.
	<i>Contenidos gramaticales</i>	<i>Metodología</i>	A partir de unas actividades, y se recuerda con explicaciones o ejemplos.	Se explica en chino con ejemplos.
		<i>Ejercitación</i>	Escuchar, verificar y ordenar información, completar, relacionar elementos, interactuar, producir escritos, etc.	Se repite la oración como el ejemplo, rellenar huecos con verbos, traducción, etc.
	<i>Contenidos léxicos</i>	<i>Metodología</i>	Se introduce durante toda la unidad junto con actividades.	Hay una parte específica de léxico, con los significados en lengua materna.
		<i>Ejercitación</i>	Encontrar vocabulario a partir de definiciones, documentos de audio, asociar, clasificar, buscar sinónimos, etc.	Elegir palabra adecuada para rellenar huecos.
<i>Cónte</i>	<i>Diversidad cultural</i>		Hay variedad de artículos o presentaciones que	Artículos de periódicos de España o América Latina.

			tienen que ver con las realidades española e hispanoamericana.	
		<i>Integración lengua / cultura</i>	La mayoría de los documentos tienen que ver con los contenidos gramaticales de la unidad.	Muestra de lengua académica, a veces se refleja la realidad.
		<i>Ejercitación</i>	Responder preguntas, escuchar y señalar, completar, producir escritos a partir de los documentos, las imágenes y fotografías.	Otras lecturas relacionadas con el texto principal, un chiste o un poema.
<i>Contenidos comunicativos</i>	<i>Programación</i>	<i>Temas de comunicación</i>	Variedad de propuestas para cubrir las necesidades de diferentes tipos de público.	Los temas son un poco antiguos.
		<i>Situaciones de comunicación</i>	Acordes a las situaciones reales, permitiendo así acercarse a momentos de la vida cotidiana.	Apenas se relaciona con la vida real.
		<i>Comunicación no verbal</i>	Completar textos, representar acciones con gestos, responder preguntas de forma escrita.	No se aplica.
	<i>Presentación</i>	<i>Diálogos</i>	Sí	Sí
		<i>Imágenes</i>	Hay muchas imágenes muy coloreadas, e incluso utilizan fotos auténticas.	Hay dibujos en blanco y negro.
		<i>Otros</i>	Música, uso de TIC, etc.	Nada.
	<i>Ejercitación</i>		Actividades que necesitan realizar por pareja o por grupo, comentar, discutir entre todos, etc.	Lo terminan por sí mismos.
	<i>Evaluación</i>		Hay manuales que presentan una auto evaluación en cada unidad, o tras unas unidades; hay algunos que no tienen nada.	Hay una serie de ejercicios para repetir los contenidos anteriores de cada 6 lecciones.

Como hemos señalado anteriormente, las versiones antiguas de los manuales chinos sí que presentan algunos defectos. A pesar de que han mejorado en la versión nueva, no es difícil señalar que todavía tienen un largo camino por recorrer, porque aún faltan muchas mejoras y más variedad. No obstante, también hay que tomar en consideración la realidad de los estudiantes chinos a la hora de diseñar una serie de manuales adecuados para ellos.

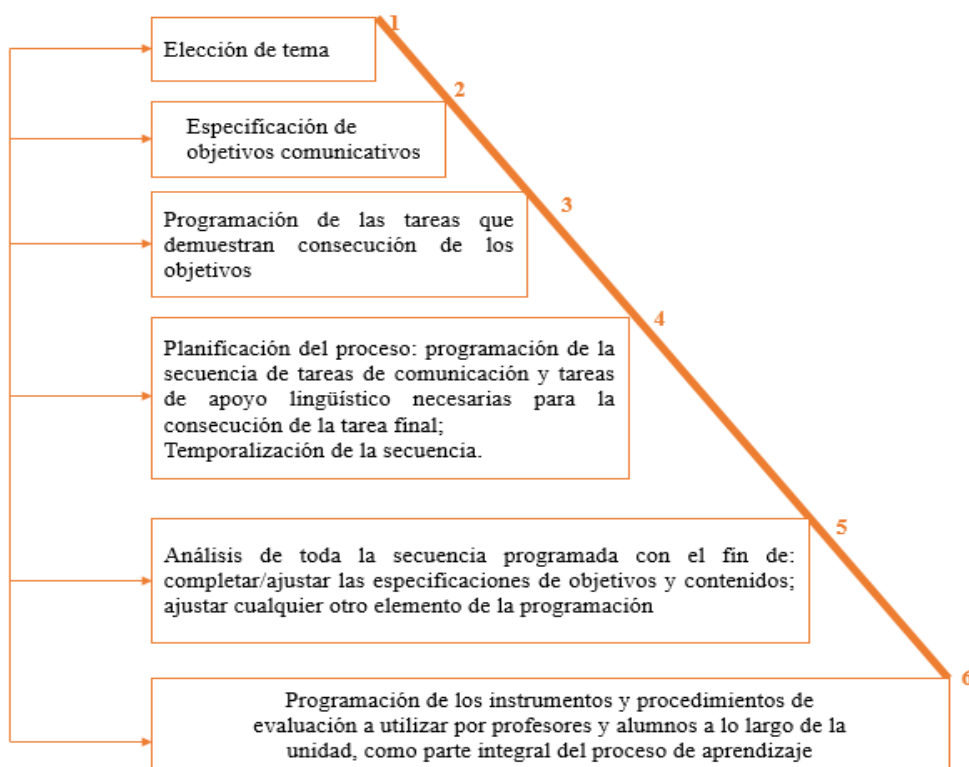
7. DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS

Tras los análisis llevados a cabo anteriormente, vamos a elaborar unidades didácticas de diferentes niveles lingüísticos partiendo de canciones distintas, a modo de ejemplo, mostrando cómo se integran las cuatro destrezas y cómo se desarrollan las competencias de los estudiantes a partir de las canciones elegidas.

Tal y como hemos dicho antes, la música y las canciones son oportunas para todos los niveles, como veremos con las secuencias didácticas de las actividades propuestas. Las unidades que vamos a diseñar comprenden desde el nivel A1 hasta el C2 según el *Marco Común Europeo de Referencia*. En cada uno de ellas trabajaremos las diversas capacidades lingüísticas y socioculturales basándonos en la música y las canciones.

Según los planteamientos de Sheila Estaire, el marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas sigue los pasos que mostramos en la siguiente figura:

Figura 79. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas



(Adaptación de Estaire, 1990: 66)

Para Sheila Estaire (2005: 2), las tareas de comunicación como sigue: se centran en el significado y la expresión, no en las formas lingüísticas de la lengua; se integra la

compresión o producción oral o escrita de todos los estudiantes; se usa la lengua para fines comunicativos y se reproducen procesos de comunicación de la vida cotidiana; al realizarse en un aula de lengua extranjera, tienen un objetivo de aprendizaje del lenguaje, así como una estructura y secuenciación de trabajo para facilitar el aprendizaje, y pueden ser evaluadas tanto en su aspecto comunicativo como en su función de instrumento de aprendizaje.

Teniendo en cuenta dichas consideraciones, las unidades que vamos a diseñar siguen los pasos siguientes: justificación de la selección temática y la canción relacionada; especificación de los objetivos comunicativos de las unidades; descripción de los contenidos que hay en estas unidades; así como una tarea final como evaluación de la unidad integral; al final, se propone la transcripción del procedimiento de las actividades como guía didáctica para los profesores.

Además, hay que indicar que la mayoría de las canciones pueden servir para varios niveles, dependiendo de las actividades diseñadas. Por lo cual, las canciones que seleccionamos para cada nivel no se limitan a utilizarse en el nivel que hemos puesto, sino que también pueden ser útiles para otros niveles. A pesar de que solo hemos elegido seis canciones, hemos intentando buscar la diversidad, por lo que los artistas son de orígenes diferentes, como señalamos en la tabla de abajo:

Tabla 110. Lista de canciones elegidas de cada unidad

Unidad	Canción elegida	Artista	Origen
A1	300 Kilos	Los Coyotes	Madrid, España
A2	Un buen día	Los Planetas	Granada, España
B1	Ojalá que llueva café	Juan Luis Guerra	República Dominicana
B2	Andar conmigo	Julieta Venegas	México
C1	Rosario Tijeras	Juanes	Colombia
C2	Guerra	Gondwana	Chile

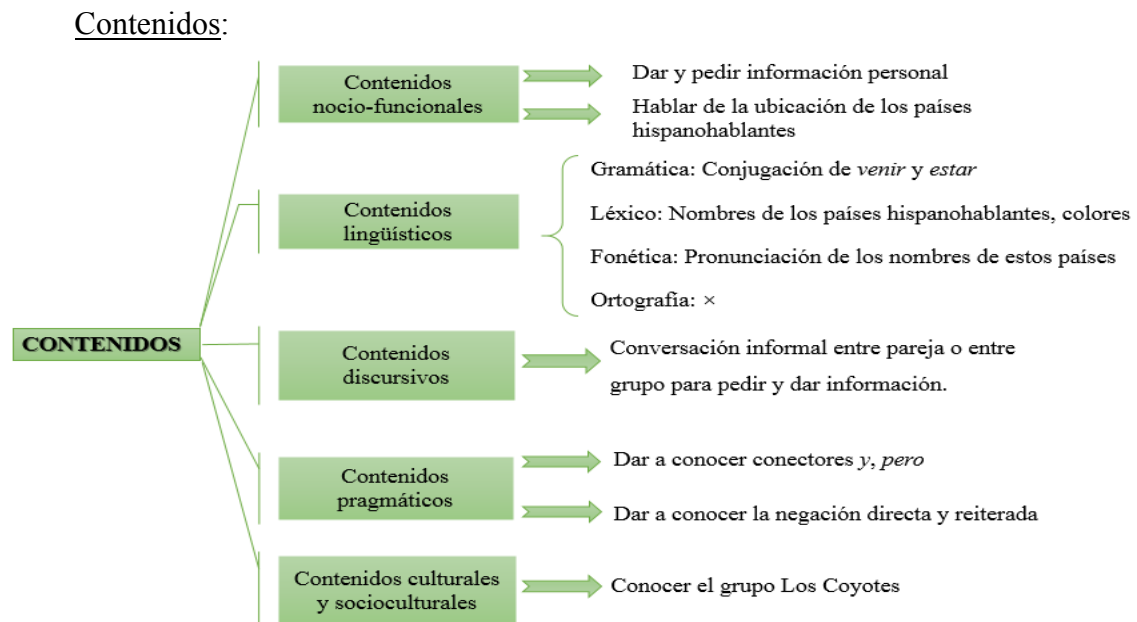
Nuestro interés consiste en la mejora de la enseñanza de español con música y canciones, sobre todo para los estudiantes chinos. Partiendo de esta idea, nuestros

destinatarios de enseñanza serán los estudiantes universitarios que estudian el español como lengua extranjera especialmente, cuyas edades están comprendidas entre 18 y 24 años en general. Se plantea para un grupo de unos veinte alumnos y hay actividades en pareja o por grupos. Además, es una unidad diseñada para dos clases de unos 45 minutos, con el motivo de que, en China, una clase suele durar 45 minutos y se juntan dos seguidas. A continuación, vamos a ver las unidades diseñadas.

7.1. Unidad 1 (A1): 300 kilos

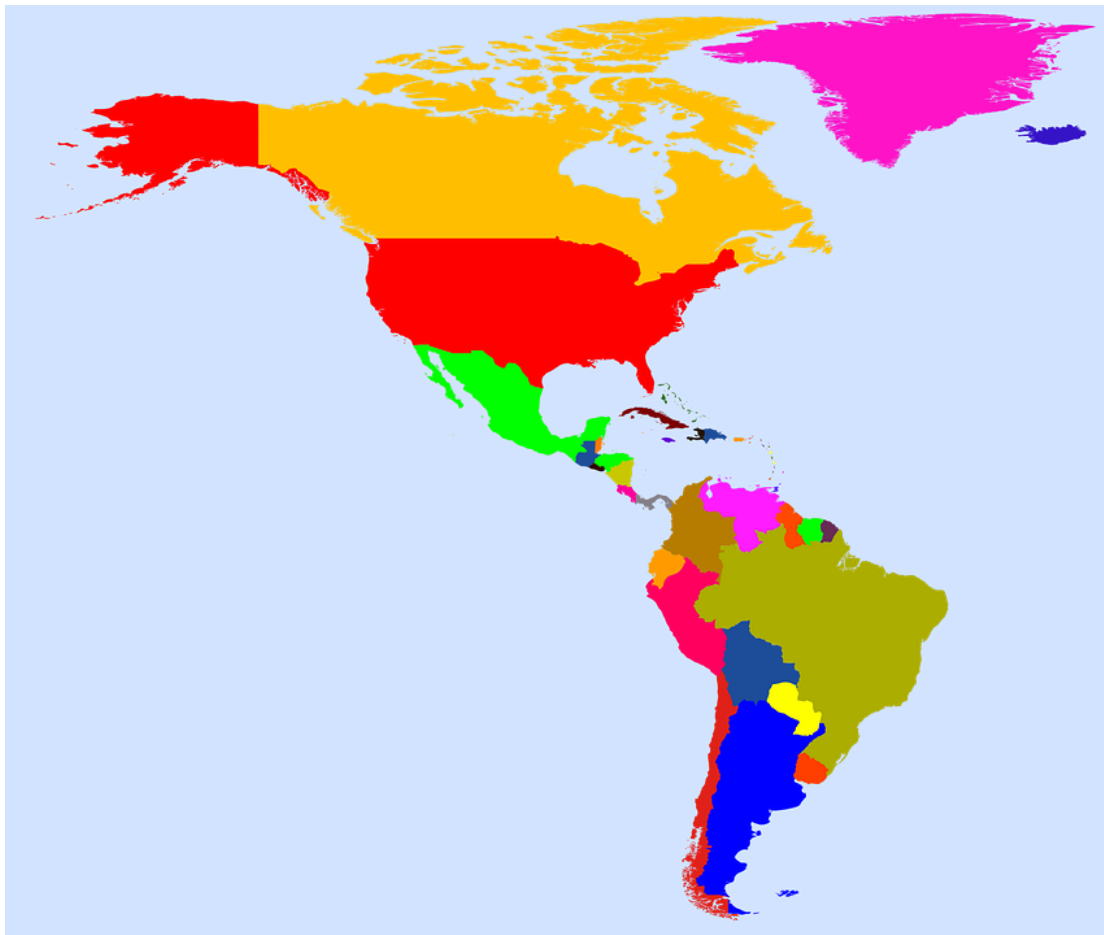
Justificación: En un nivel bajo es importante que los estudiantes sepan cuáles son los países hispanohablantes, por lo cual seleccionamos esta canción, con el motivo de presentarles los nombres de dichos países, así como para dar a conocer sus ubicaciones geográficas.

Objetivos: El objetivo de esta unidad consiste en reforzar la práctica auditiva en general y el conocimiento de los nombres de países hispanohablantes, así como sus pronunciaciones. De igual modo, hacerles que sean capaces de dar y pedir información personal sobre la nacionalidad.



Actividades:

Actividad 1: Relaciona los colores con los países hispanohablantes según el mapa puesto abajo. Si no sabes la pronunciación u ortografía de sus nombres, puedes consultar al profesor o el diccionario.



El rojo es...

El verde es...

El azul es...

El rosado es...

El marrón es ...

El amarillo es ...

Etc...

Actividad 2: Relaciona las banderas con los países hispanohablantes.



Actividad 3: Vamos a leer. Fíjate en las sílabas subrayadas. Si puedes, pon más ejemplos.

Paraguay Uruguay Guatemala Venezuela Guinea Ecuatorial

ue:

ui:

ua:

ia:

uai:

Actividad 4: Hablamos de la ubicación de los países hispanohablantes con las expresiones de abajo:

A la derecha/izquierda de...

Encima de...

Debajo de...

Al lado de...

Ejemplo: *Chile está al lado de Argentina.*

Actividad 5: Hablamos de la nacionalidad. Si no sabes alguna palabra, puedes consultar al profesor o el diccionario.

Ejemplo: - ¿De dónde eres?

- Soy de España, soy español.

- ¿Sois chilenos?

- No, no somos chilenos, somos peruanos.

- ¿Son Manuel y Miguel argentinos?

- Sí, ellos son argentinos. / Sí, Manuel y Miguel son argentinos.

- Manuel es argentino, pero Miguel es colombiano.

...

Actividad 6: ¡Tiempo de juego!

Yo me llamo México, estoy encima de Guatemala.

Yo me llamo Guatemala, estoy a la izquierda de Honduras.

...

Tarea final: Escuchamos una canción y los alumnos marcan en el mapa los países que han aparecido en la canción.



Procedimientos:

Actividad 1: Se divide toda la clase por grupos de cuatro o cinco personas. A los estudiantes se les pide pensar en los nombres de los países hispanohablantes según el mapa de abajo. En cuanto a la pronunciación y ortografía en español, pueden consultar al profesor o contar con el apoyo del diccionario. Cuando los estudiantes tengan una lista de nombres, se pide que seleccionen a una persona representativa del grupo para completar la lista que está abajo. (Esta actividad hay que realizarla en diez minutos.)

Actividad 2: Se muestra a los estudiantes las banderas junto con los nombres de los países, pero están desordenados. Los estudiantes han de emparejar las banderas con su país. (Esta actividad se puede terminar en diez minutos.)

Actividad 3: Se pide a los estudiantes que lean las palabras, teniendo en cuenta los diptongos y triptongos. Luego, el profesor explica las reglas de pronunciación de dichos diptongos y triptongos, animando a los estudiantes a poner más ejemplos con el objeto de fortalecer la memoria. (Esta actividad dura otros diez minutos.)

Actividad 4: Se enseña a los estudiantes las expresiones de ubicación. Para ir un paso más allá, se les puede pedir que hagan frases tales como *Mi casa está al lado del centro comercial*, con el objetivo de ampliar un poco de vocabulario. Además, también se puede ir repasando la conjugación del verbo *estar* en presente de indicativo. (Esta actividad puede alargarse quince minutos.)

Actividad 5: En primer lugar, entre todo el grupo se repasa la conjugación del verbo *ser* en presente de indicativo. Luego, por parejas, leen los ejemplos y se les pide que inventen más diálogos similares. Después, de forma aleatoria, se llama a dos alumnos para conversar de forma igual a las prácticas.

En esta actividad, por un lado, los estudiantes han de ser capaces de pedir y dar información personal sobre su nacionalidad; por otro lado, los alumnos pueden conocer algo más sobre la formación de palabras como *chileno*, *peruano*, *cubano*, etcétera. Además, al terminar de hacer las prácticas orales, el profesor puede pedir a los estudiantes que señalen la diferencia entre los conectores *y* y *pero*; luego se discute entre todo el grupo. (Esta actividad se puede llevar a cabo en veinte minutos.)

Actividad 6: Los estudiantes se sientan en círculo y cada uno escoge un papelito, en el que escribe el nombre de un país hispanohablante. El alumno debe recordar su

país. El profesor puede pedir a cualquiera que empiece diciendo una frase como *Yo me llamo México, estoy encima de Guatemala*. Así que la persona que tiene el nombre de Guatemala ha de seguir, y puede realizar una frase como *Yo me llamo Guatemala, estoy a la izquierda de Honduras*. De esta forma sigue el juego, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a memorizar todos los países hispanohablantes. (Esta actividad puede hacerse en diez minutos.)

Tarea final: el objetivo es evaluar si los estudiantes han dominado completamente los nombres de los países de América Latina, así como aprender a cantar la canción. Se pone la canción dos veces sin letra; una vez para hacer la tarea y otra para evaluar. Luego se pone una tercera vez y se muestra a los estudiantes la letra completa de la canción para que la canten todos junto con la música. Al final, el profesor puede hablar sobre el grupo que canta esta canción.

Transcripción de la canción: 300 Kilos, Los Coyotes⁷⁸

Esto es una canción que va dedicada a todos los países
que entran dentro del área de lo que se ha dado
en llamar la cultura latina...
Países como Perú, Guatemala, Honduras, Chile ¡Chile!
300 kilos de pueblos latinos
todos pueblos hermanos,
todos suramericanos.
Recordamos a Cuba, Portugal, Brasil, El Salvador, México, México
Distrito Federal, Nicaragua ¡Nicaragua!

300 kilos de pueblos latinos
todos pueblos hermanos,
todos suramericanos.
También queremos recordar a Puerto Rico, Venezuela, Colombia,
Ecuador, Quito, a todos los centros latinos de Nueva York,
al centro venezolano de Estocolmo, al centro gallego de Buenos Aires...
300 kilos de pueblos latinos
todos pueblos hermanos,
todos suramericanos.
300 kilos de pueblos latinos
todos pueblos hermanos,
todos pueblos latinos.

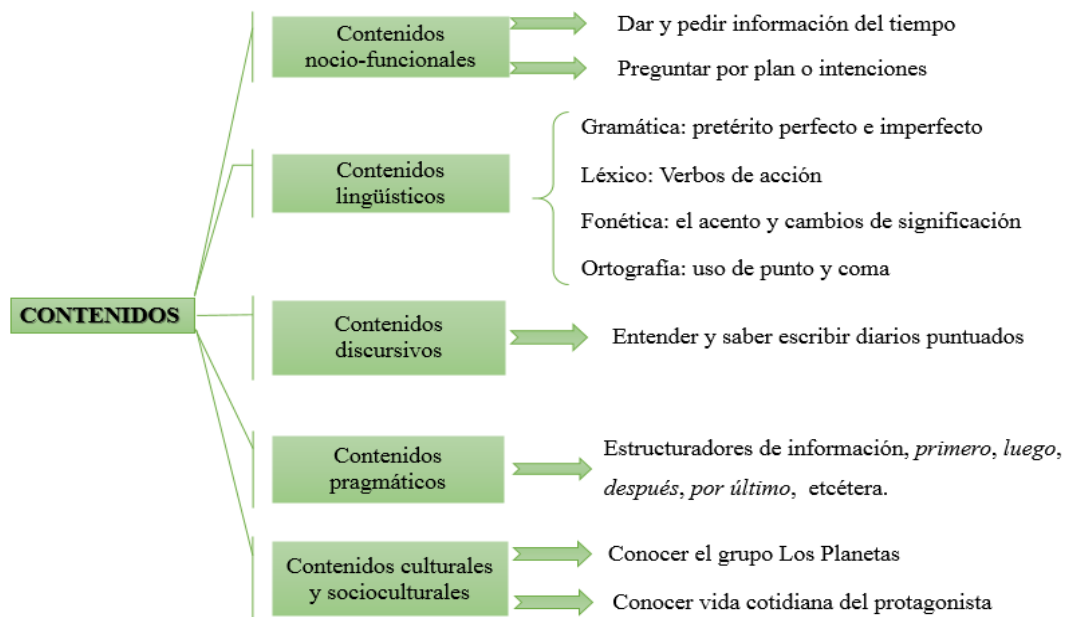
⁷⁸ Letras extraídas de la página: <http://www.coveralia.com/letras/los-coyotes---300-kilos-la-edad-de-oro-del-pop-espanol.php>, fecha de consulta: 20/12/2016.

7.2. Unidad 2 (A2): *Un buen día*

Justificación: En este nivel ya introducimos los diferentes tiempos verbales y damos a conocer la diferencia entre los mismos. Esta canción del grupo Los Planetas contiene verbos en pretérito perfecto e imperfecto, por lo que es muy oportuna utilizarla en el aula según nuestra consideración. Por otra parte, en la canción hay palabras como *hacía* y *hacia*, con acento distinto que cambia el sentido de la palabra, lo cual también se considera contenido de enseñanza del nivel A2. Además, es una canción que trata de la vida cotidiana de la gente, con la que podemos introducir expresiones de tiempo, así como preguntar por planes o intenciones.

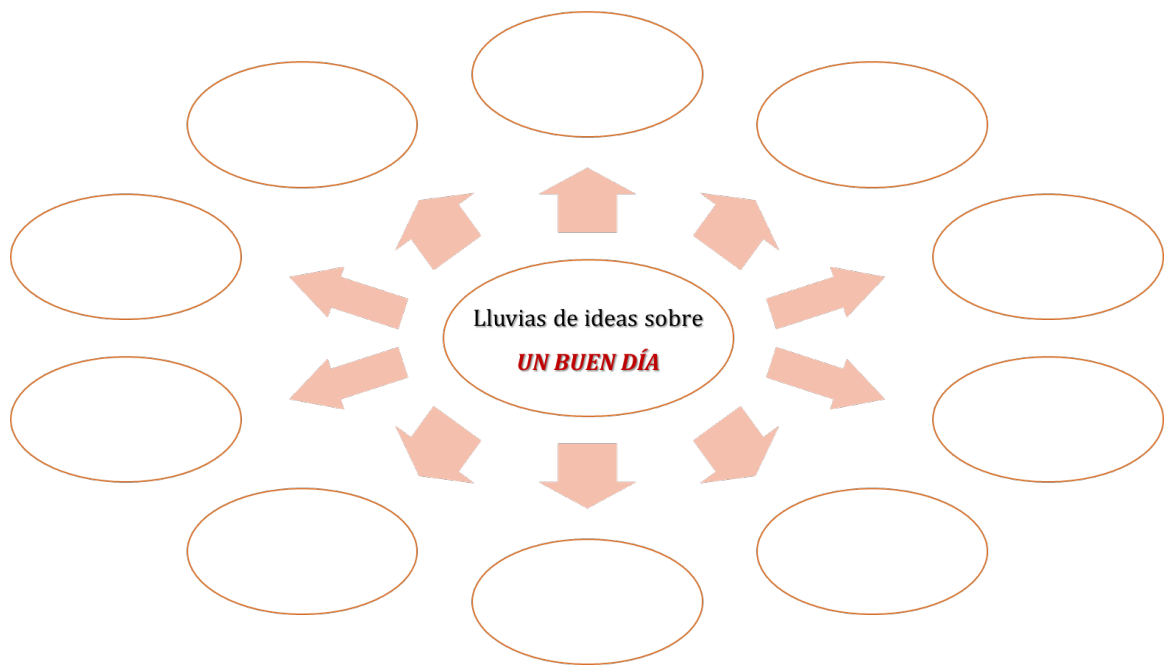
Objetivos: En un primer lugar, dar a conocer la diferencia entre los dos tiempos verbales; luego, el objetivo final de esta unidad consiste en que los estudiantes sean capaces de expresar su vida cotidiana no solo oralmente sino también por escrito.

Contenidos:



Actividades:

Actividad 1: Discute con tu compañero las palabras relacionadas con el tema *UN BUEN DÍA*, y escribid por lo menos diez de ellas en el cuadro de abajo.



Actividad 2: Escucha y escribe los verbos conjugadas que aparecen en la canción.

Actividad 3: Escucha otra vez la primera estrofa con letra y fíjate en los verbos subrayados.

Me he despertado casi a las diez
 y me he quedado en la cama
 más de tres cuartos de hora
 y ha merecido la pena
ha entrado el sol por la ventana
 y han brillado en el aire
 algunas motas de polvo
he salido a la ventana
 y hacía una estupenda mañana.



Actividad 4: Escucha la segunda parte de la canción y elige la opción correcta según la canción.

- a) ¿Dónde ha desayudado el protagonista?
 A. Restaurante B. Casa C. Bar
- b) ¿Qué han tomado el protagonista y sus amigos?
 A. Vino B. Caña C. Cerveza

c) ¿Hasta qué hora ha estado durmiendo el protagonista?

A. Seis B. Siete C. Ocho

d) ¿Qué ha leído el protagonista?

A. Poema B. Novela C. Tebeo

e) ¿Qué había en la tele?

A. Juego B. Partido C. Película

Actividad 5: ¿Qué diferencia hay entre las dos palabras subrayadas?, ¿Puedes dar más ejemplos?

Hacia una estupenda mañana.

He bajado en la moto hacia los bares de siempre.

Actividad 6: ¡Conversamos!

Ejemplo: - ¿A qué hora te has despertado esta mañana?

- Me he despertado a las diez esta mañana.

- ¿Qué vas a hacer después de clase?

- Después de clase voy a tomar unas cañas con mis amigos.

Actividad 7: Escucha otra vez la canción e intenta recontar el día del protagonista después de separarse de su novia, utilizando los estructuradores de abajo:



Tarea final: Para ti, ¿cómo sería un buen día? Escríbelo en el cuadro de abajo, con los tiempos que hemos aprendido en esta clase.



Procedimientos:

Actividad 1: Antes de empezar el contenido de la clase, se pone esta actividad como calentamiento. Se pide a los estudiantes que piensen en el vocabulario vinculado con el tema *un buen día* por grupos de cuatro o cinco personas. Luego, se pide a un alumno que escriba todas las palabras en la pizarra. Se estudian todas las palabras entre toda la clase. (Esta actividad puede durar diez minutos.)

Actividad 2: Los estudiantes escuchan la canción entera una vez y, por parejas, han de marcar en el glosario elaborado las palabras escuchadas, fijándose en el tiempo de los verbos. (Esta actividad se realiza en diez minutos.)

Actividad 3: Los estudiantes escuchan otra vez la primera estrofa de la canción, por grupo discuten el tiempo de los verbos y las diferencias de su uso. Al terminar la discusión, se puede pedir a varios alumnos que resuman las ideas principales. Luego, el profesor explica las normas gramaticales y realiza comentarios sobre las ideas de los estudiantes. (Esta actividad se puede efectuar en quince minutos.)

Actividad 4: Se escucha la segunda parte de la canción y por parejas eligen la opción correcta según la audición; las respuestas son C, B, A, C, B. (Esta actividad se termina en diez minutos.)

Actividad 5: Los estudiantes, por parejas, leen los dos ejemplos, y discuten la diferencia entre las dos palabras. Luego forman grupos de cuatro personas para pensar en más grupos de palabras similares. Cuando se termine la discusión, se pide a cada grupo que un estudiante explique sus ideas. Luego el profesor valora las respuestas y les da las explicaciones a la vez. (Esta actividad dura diez minutos.)

Actividad 6: Los estudiantes leen las conversaciones del ejemplo. Se les pide que hagan frases similares para pedir información sobre la hora o sobre los planes. Cuando terminen las prácticas, el profesor realiza un resumen sobre los usos de estas expresiones. (Esta actividad se realiza en diez minutos.)

Actividad 7: Primero, el profesor explica a los estudiantes los conectores para marcar la estructura de un texto. Los estudiantes escuchan la canción y, por grupos de tres o cuatro personas, recuentan cómo pasa el día el protagonista. Puede ser que un estudiante cuente la historia de la mañana, el segundo cuente el suceso de la tarde, mientras que la tercera persona trate de lo pasado por la noche. (Esta actividad dura diez minutos.)

Tarea final: En esta actividad nos planteamos animar a los estudiantes para que escriban un texto sobre un día normal o sobre un día que les parece bueno. Por un lado, se desarrolla su expresión escrita; por otro lado, se pueden ir repasando todos los contenidos de esta unidad cuando escriben, ya que van incorporando expresiones de esta unidad o de la canción. Además, al escribir el texto, han de tener en cuenta el uso de la puntuación, en especial punto y coma. (Esta actividad se puede realizar en quince minutos.)

Transcripción de la canción: *Un buen día*, Los Planetas⁷⁹

Me he despertado casi a las diez
y me he quedado en la cama
más de tres cuartos de hora
y ha merecido la pena.
Ha entrado el sol por la ventana
y han brillado en el aire
algunas motas de polvo.

⁷⁹ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=811319>, fecha de consulta: 21/12/2016.

He salido a la ventana
y hacía una estupenda mañana.

He bajado al bar para desayunar
y he leído en el Marca
que se ha lesionado el niño
y no me he acordado de ti
hasta pasado un buen rato.

Luego han venido estos por aquí
y nos hemos bajado
a tomarnos unas cañas
y me he reído con ellos.

He estado durmiendo hasta las seis
y después he leído
unos tebeos de spiderman
que casi no recordaba
y he salido de la cama,
he puesto la tele y había un partido
y Mendieta ha marcado un gol
realmente increíble
y me he puesto triste
el momento justo antes de irme.

Había quedado de nuevo a las diez
y he bajado en la moto
hacia los bares de siempre
donde quedaba contigo
y no hacía nada de frío.
He estado con Erik hasta las seis
y nos hemos metido
cuatro millones de rayas
y no he vuelto a pensar en ti
hasta que he llegado a casa
y ya no he podido dormir
como siempre me pasa.

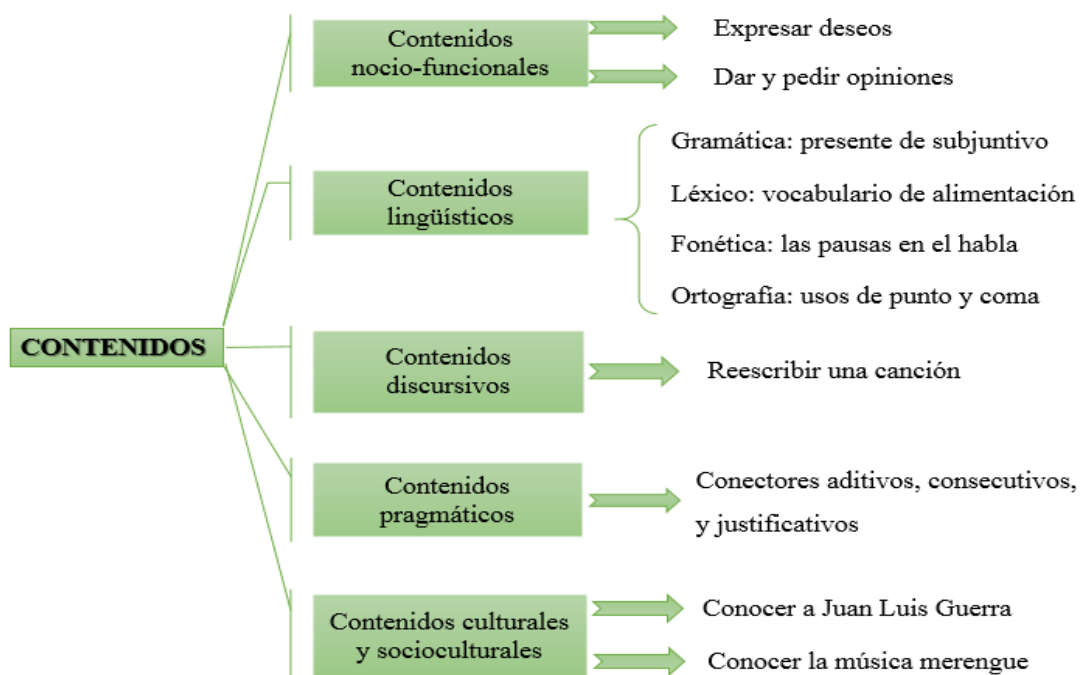
7.3. Unidad 3 (B1): *Ojalá que llueva café*

Justificación: Según el *Plan Curricular*, una de las funciones de este nivel es expresar deseos con subjuntivo. Para explicar este punto, la canción que vamos a utilizar es muy adecuada. Como el cantante es dominicano, su canción trata de temas

sociales, así que los alumnos pueden aprender algo sobre dicha nación. Además, el ritmo musical es el merengue, que también es una música muy típica de América Latina; por eso, los estudiantes pueden acercarse un poco más a la cultura hispana.

Objetivos: Con esta unidad, nos planteamos alcanzar los objetivos siguientes: expresar deseos con indicativo y subjuntivo, dar y pedir opiniones con indicativo y subjuntivo, profundizar en los usos de los signos punto y coma, tener en cuenta las pausas en el habla y conocer la música merengue.

Contenidos:



Actividades:

Actividad 1: Lee y compara los dos grupos de frases que están abajo.



- Quiero un pedazo de queso.
- Quiero que me den un pedazo de queso.

- Quiero comer galletas.
- Quiero que mamá me compre unas galletas.



El ratón piensa: "Espero/Deseo/Quiero/Prefiero un pedazo de queso."

El niño piensa: "Espero/Deseo/Quiero/Prefiero comer galletas."

El ratón piensa: "Espero/Deseo/Quiero/Prefiero_____."

El niño piensa: "Espero/Deseo/Quiero/Prefiero_____."

Actividad 2: En esta vida hay muchas cosas que deseamos. Podéis hablar por parejas sobre las cosas que quieran y luego exponer ante toda la clase cuál es su cosa favorita y explicar los motivos de sus gustos o preferencias, utilizando los conectores de abajo. Si no conocen alguna palabra, puede consultar al profesor o al diccionario.

🌈 Conectores aditivos: *sobre todo, además...*

🌈 Conectores consecutivos: *así que, por lo tanto...*

🌈 Conectores justificativos: *como, es que...*

Actividad 3: Escuchamos una canción que se llama *Ojalá que llueva café*. Cuando la escuches, intenta ordenar las estrofas o palabras y las escribes en el cuadro de al lado.

ojalá el otoño en vez de hojas secas
bajar por la colina de arroz graneado
pintan mi cosecha de pitisa alegre
ojalá que llueva café
peinar un alto cerro de trigo y mabuey
un agua que caiga cero de té y yuca
siembra una llanura de batata y fresas
Ojalá que llueva café en el campo
y continuar el arado con tu querer.
Ojalá que llueva café en el campo
un cielo del blanco de jarrita queso
una montaña y al sur de miel y berro.
oh, oh, oh, oh, oh...ojalá que llueva café



Actividad 4: Escucha la canción entera y contesta las siguientes preguntas.

⊕ ¿Qué significa el título de la canción?

⊕ ¿Qué desea este cantante para su pueblo cuando canta?

⊕ ¿Por qué los verbos están en subjuntivo?

⊕ ¿Es la canción optimista o pesimista? ¿Por qué?

⊕ ¿Recuerdan alguna palabra que trata de la cosecha? Escribanlas.

Actividad 5: ¿Conoces al cantante de esta canción? Ahora veamos un poco sobre su biografía⁸⁰. Contesta las preguntas que se proponen detrás del texto.

Juan Luis Guerra Seijas (Santo Domingo, 7 de junio de 1957) es un cantautor dominicano de música tropical, que ha vendido más de 20 millones de discos y ha ganado numerosos premios, incluyendo quince Grammy Latinos, dos Grammy estadounidenses y dos Premios Latin Billboard. Guerra ganó tres Grammy Latinos en 2010, incluyendo Álbum del Año. En 2012 ganó un Grammy Latino como Productor del Año.



El álbum *Ojalá que llueva café* (1990) le trajo el reconocimiento internacional. En este álbum mezclaba el merengue con melodías suaves y pistas de fondo muy rápidas, y se convirtió inmediatamente en éxito en muchos países de América Latina, con la canción del mismo nombre como primer sencillo. Posteriormente, se filmó el vídeo de la canción y Juan Luis Guerra y su banda 440 comenzaron a viajar. La canción fue revivida en 1996 y 2008 con los cubiertos de la banda mexicana Café Tacuba y la cantante española Rosario Flores.

⁸⁰ El texto original está disponible en la web: http://es.wikipedia.org/wiki/Juan_Luis_Guerra, fecha de consulta 21/12/2016.

Juan Luis Guerra es uno de los artistas latinos más reconocidos internacionalmente en las últimas décadas. Su estilo de mezclar merengue y bolero, y la fusión de afro-pop/jazz le ha proporcionado un considerable éxito en toda América Latina. Guerra generalmente es asociado con la música popular dominicana llamada bachata y, aunque esta asociación es en parte cierta, Guerra realmente utiliza los conceptos básicos del ritmo bachata, pero con un toque de bolero más melódico. No se limita a sí mismo a un estilo de música, sino que incorpora diversos ritmos musicales que incluyen el merengue, bolero, bachata, balada, salsa, rock and roll, e incluso góspel. La canción «Ojalá que llueva café» es una de sus piezas más aclamadas.



¿Qué tipo de hombre os parece Juan Luis Guerra? ¿Por qué?

¿Qué importancia tiene esta canción para el cantante?

¿Cuáles son los éxitos que ha logrado este cantante? ¿Saben algunas canciones suyas aparte de esta?

Actividad 6: ¿Conoces el estilo musical llamado merengue? A continuación, reproducimos un texto sobre este tipo de música. Al leerlo, debes colocar los signos de puntuación que se han omitido y poner las letras en mayúscula cuando sea necesario⁸¹.

el merengue es un género musical y de baile originado en la república dominicana a principios del siglo XIX es considerado como un magno género de música nacional e internacional más alegre y movida en sus orígenes el merengue dominicano era interpretado con instrumentos de cuerda años más tarde los instrumentos de cuerda fueron sustituidos por el acordeón conformándose así junto con la güira y la tambora la estructura instrumental del conjunto de merengue típico



⁸¹ El texto completo está disponible en la web: <http://es.wikipedia.org/wiki/Merengue>, fecha de consulta: 21/12/2016.

este conjunto, con sus tres instrumentos representa la síntesis de las tres culturas que conformaron la idiosincrasia de la cultura dominicana la influencia europea viene a estar representada por el acordeón la africana por la tambora que es un tambor de dos parches y la taína o aborigen por la güira este ritmo fue evolucionando durante todo el siglo veinte primero con la introducción de nuevos instrumentos como el



saxofón y más tarde con la aparición de orquestas con complejas secciones instrumentales de vientos la evolución del merengue de letra decente para amenizar una de sus rumbas a partir de entonces se diseminó muy

rápidamente por todo el país

Actividad 7: ¡Leer y pensar!

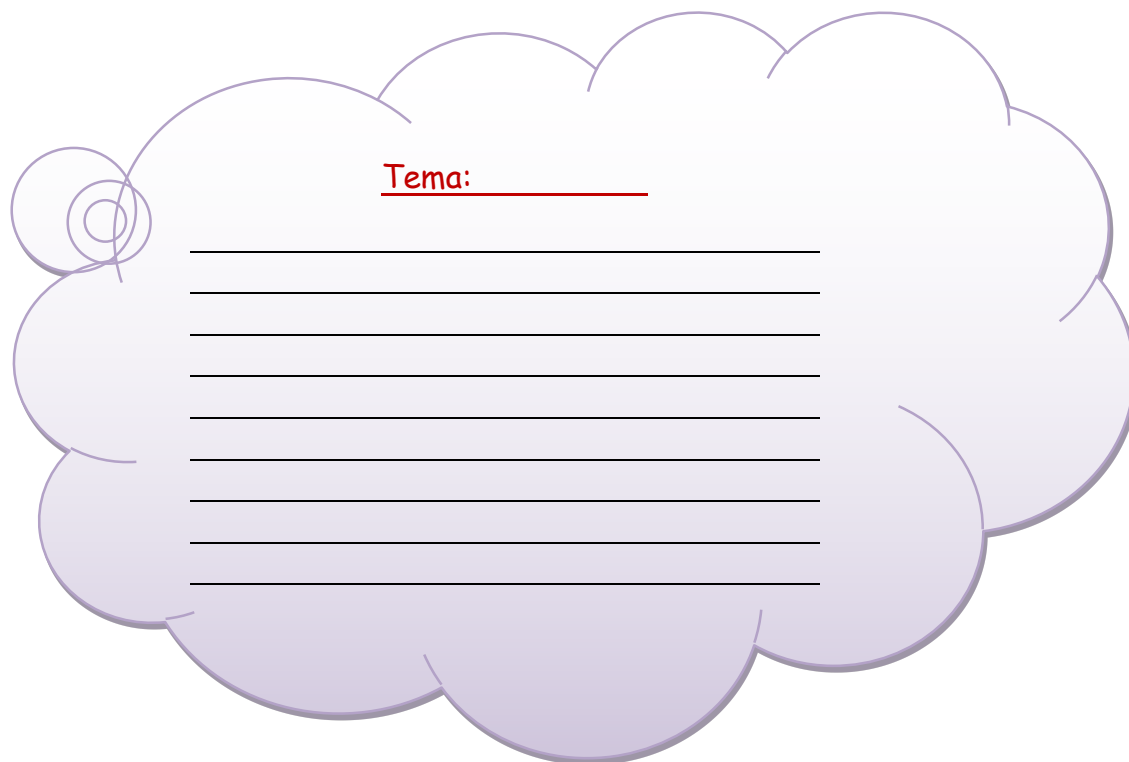
Leer: Agrupaciones que habitualmente no admiten pausas⁸².

- ✚ El artículo y el nombre: el niño
- ✚ Un nombre y un adjetivo: plato soperero
- ✚ Un adjetivo y un nombre: verde hojarasca
- ✚ Un verbo y un adverbio: duermo mal
- ✚ Un adverbio y un verbo: no estudia
- ✚ Un verbo y un pronombre átono o clítico: lo creo
- ✚ Un adverbio y un adjetivo: mal avenido
- ✚ Un adverbio y otro adverbio: bastante mal
- ✚ Los componentes de las formas verbales compuestas: habían cantado
- ✚ Los componentes de las perífrasis verbales: se echó a llorar
- ✚ La preposición con su término: con mi libro

⁸² Explicaciones extraídas de la web del Plan Curricular del Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_b1-b2.htm#p24, fecha de consulta 21/12/2016.

Pensar: **Al cantar, ¿también funciona esta agrupación? ¿Por qué?**

Tarea final: De acuerdo con lo que has aprendido de esta canción, ¿puedes reescribir una canción expresando tus deseos?



Tema:

Procedimientos:

Actividad 1: Los estudiantes leen las frases de ejemplo. Han de tener en cuenta el uso de indicativo y subjuntivo para expresar deseos. Ellos tienen que intentar resumir las reglas y luego el profesor las explica con más detalles y repasan juntos la conjugación del presente de subjuntivo. (Esta actividad se debe realizar en diez minutos).

Actividad 2: En esta actividad, primero, el profesor explica a los estudiantes las funciones de los conectores puestos. Luego, los estudiantes deben estimularse para expresar sus deseos con estas expresiones; por ejemplo, *me gusta comer comida china, sobre todo, la comida de la provincia de Sichuan*. Se realiza la conversación entre dos personas. (Esta actividad se realiza en diez minutos).

Actividad 3: Se practica la comprensión auditiva de los estudiantes, así como la expresión escrita. Se escucha la canción una primera vez y los estudiantes realizan la

actividad por parejas. Se escucha por segunda vez y se comprueban las respuestas. (Esta actividad se hace en diez minutos.)

Actividad 4: Con esta actividad queremos profundizar en la comprensión de los estudiantes sobre la canción, así como que expresen sus opiniones y pensamientos sobre la misma. (Esta actividad puede durar diez minutos.)

Actividad 5: Los estudiantes leen la breve biografía del cantante Juan Luis Guerra. Con el fin de evaluar si han entendido bien el contenido, hemos puesto tres preguntas. Los alumnos tienen que contestarlas por parejas o grupos. (Esta actividad se realiza en quince minutos.)

Actividad 6: Esta actividad contiene varios objetivos: primero, desarrollar su capacidad a la hora de poner los signos de puntuación de forma correcta; segundo, practicar la comprensión lectora; tercero, acercarse a la cultura musical de América Latina. Al terminar la tarea, el profesor puede plantear el desarrollo del merengue en otros países latinoamericanos y, de igual forma, hacer que los alumnos comenten sus experiencias y conocimientos de esta música. (Esta actividad se termina en quince minutos).

Actividad 7: Esta actividad sirve para mejorar los nuevos conocimientos de la pronunciación. Los estudiantes deben leer las reglas puestas y discutir con sus compañeros sobre la pregunta planteada. (Esta actividad dura cinco minutos.)

Tarea final: con la tarea final llevamos a cabo el repaso del contenido principal de esta unidad. Los estudiantes deben esforzarse para utilizar el subjuntivo expresando sus deseos en forma de canción. (Esta actividad puede durar quince minutos).

Transcripción de la canción: *Ojalá que llueva café*, Juan Luis Guerra⁸³

Ojalá que llueva café en el campo
que caiga un aguacero de yuca y té
del cielo una jarrita de queso blanco
y al sur una montaña de barro y miel.
oh, oh, oh, oh, oh...ojalá que llueva café.

Ojalá que llueva café en el campo

⁸³ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=77149>, fecha de consulta: 21/12/2016.

peinar un alto cerro de trigo y mabuey
bajar por la colina de arroz graneado
y continuar el arado con tu querer.
oh, oh, oh, oh, oh...
Ojalá el otoño en vez de hojas secas
pintan mi cosecha de pitisa alegre
siembra una llanura de batata y fresas,
ojalá que llueva café.

Oh, ojalá que llueva café en el campo
peinar un alto cerro de trigo y mabuey
bajar por la colina de arroz graneado
y continuar el arado con tu querer.
ah, ailaralailala, ailarala, ailaralailala
ojalá que llueva café.

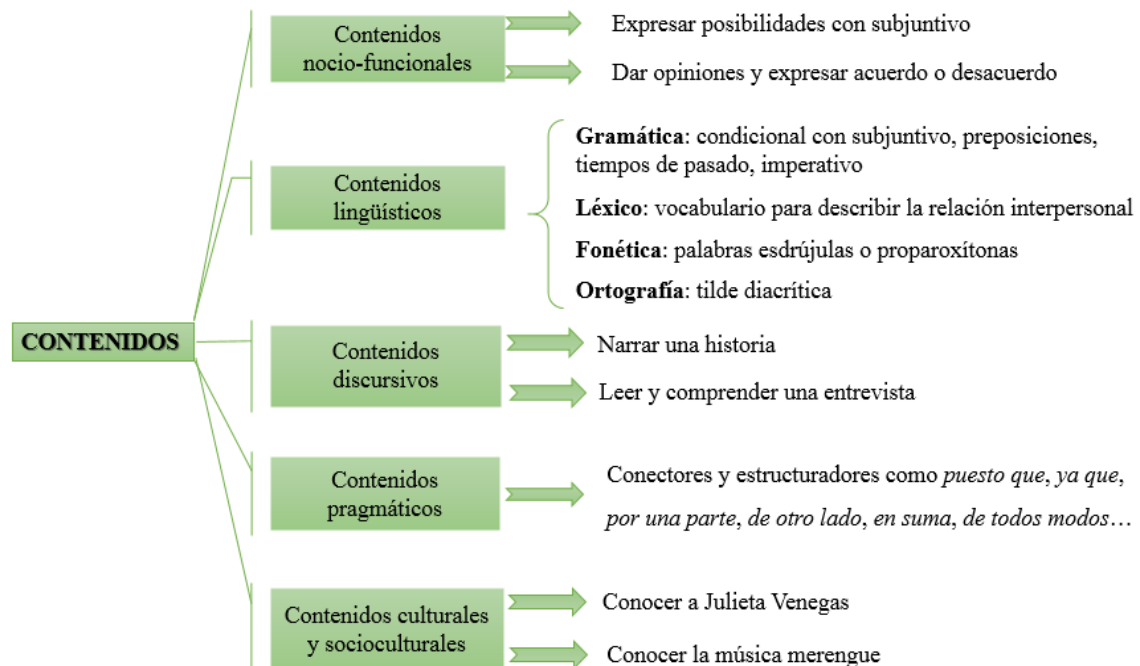
Pa que la realidad no se sufra tanto
ojalá que llueva café en el campo,
pa que en villa hidalgo oigan este canto
ojalá que llueva café en el campo,
pa que todos los niños canten este canto
ojalá que llueva café en el campo,
ojalá que llueva, ojalá que llueva,
ojalá que llueva café en el campo.

7.4. Unidad 4 (B2): *Andar conmigo*

Justificación: En un nivel B2 es hora de dar a conocer la parte complicada de la gramática. Bajo esta consideración, hemos planteado enseñar el condicional con subjuntivo en esta unidad, por lo cual, la canción *Andar conmigo* es adecuada porque contiene varios modos y tiempos verbales, diferentes usos de preposiciones, así como abundancia de vocabulario. Además, también es hora de dar a conocer las variaciones del español estándar. Como la cantante es de México, los estudiantes pueden experimentar una pronunciación distinta.

Objetivos: Con esta unidad nos planteamos llegar a los siguientes propósitos: repasar los tiempos del pasado y el imperativo, dar a conocer el uso del condicional con subjuntivo, ser capaz de expresar opiniones, posibilidades, saber leer artículos de entrevistas, saber usar nuevos conectores y estructuradores en un discurso, entre otros.

Contenidos:



Actividades:

Actividad 1: ¿Conoces a la cantante Julieta Venegas? Lee un poco de su biografía⁸⁴. Rellena los huecos con los verbos que están en el cuadro de modo adecuado; algunos de ellos pueden ser utilizados más de una vez.

ser componer alcanzar reconocer firmar nacer tener crecer
instalarse iniciar comenzar obtener aparecer colaborar llegar
estudiar dedicarse presentar premiar recorrer regresar alternar

Julieta Venegas, _____ una de las cantantes latinas más _____ a nivel mundial que _____ mexicana, _____ y _____ en Tijuana, Baja California. _____ su preparación musical _____ piano clásico desde los ocho años de edad. Hija de padres mexicanos cuya ocupación ha sido la fotografía, JULIETA VENEGAS _____ la única de cinco hermanos que _____ a la música, por lo que además de las clases de piano, también _____ a tomar clases de teoría, canto y violoncelo tanto en la Escuela de Música del Noroeste, como en el South Western College de San Diego, preparación que _____ con sus estudios de preparatoria.

⁸⁴ Adaptado de la página oficial de la misma cantante, <http://www.julietavenegas.net/biografia/>, fecha de consulta 22/12/2016.

Tras _____ con algunos grupos, a finales de la década de 1980 _____ a componer temas con un estilo muy personal. En 1992 _____ en Ciudad de México, donde _____ la música de diversas obras de teatro. En 1996 _____ con la discográfica multinacional BMG y un año después _____ *Aquí*, su primer álbum en solitario, con temas como *De mis pasos* y *Como sé*, y por el que fue _____ en diversos certámenes.

Su tercer disco, *Sí* (2003), _____ más éxito comercial que los anteriores, aunque la consagración definitiva le _____ en 2006 con *Limón y sal*, que _____ el premio Grammy al mejor álbum de pop latino y cuyo primer single, *Me voy*, fue número uno en las listas de México durante doce semanas.

En 2010 _____ su producción titulada "Otra Cosa", dirigida y realizada por la propia Julieta Venegas y Cachorro López, la cual _____ altos niveles de ventas en México y el extranjero, llevando a la artista a presentarse en múltiples foros internacionales.

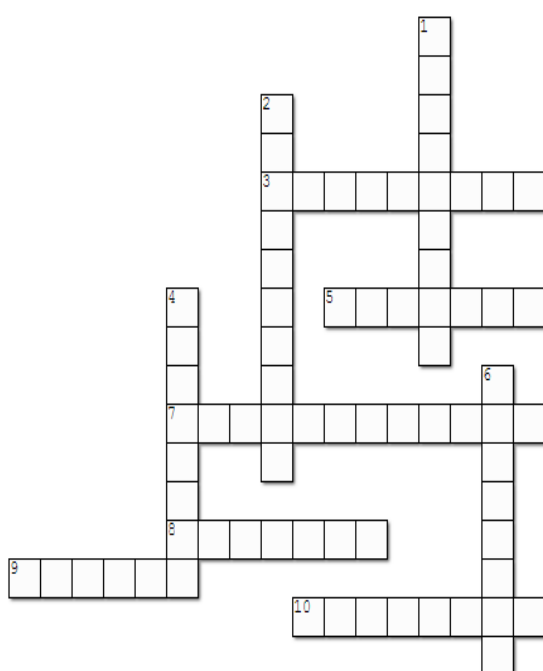
En el 2015 _____ a la escena musical con una nueva producción discográfica a ser lanzada en el mes de agosto del 2015 y una gira de conciertos que _____ toda la región latina y europea.

Actividad 2: Ahora escucha una canción del álbum *Sí*. Completa la canción con preposiciones.

Hay tanto que quiero contarte,
Hay tanto que quiero saber _____ ti
Ya podemos empezar poco _____ poco
Cuéntame que te trae _____ aquí
No te asustes _____ decirme la verdad
Eso nunca puede estar así tan mal
Yo también tengo secretos _____ darte
Y que sepas que ya no me sirven más,
Hay tantos caminos _____ andar
Dime si tu quisieras andar conmigo
Cuéntame si quisieras andar conmigo

Estoy ansiosa ____ soltarlo todo
 _____ el principio _____ llegar ____ el día ____ hoy
 Una historia tengo ____ mi para entregarte
 Una historia todavía ____ final
 Podríamos decirnos cualquier cosa
 Incluso darnos _____ siempre un siempre no
 Pero ahora frente ____ frente aquí sentados
 Festejemos que la vida nos cruzó
 Hay tantos caminos ____ andar
 Dime si tu quisieras andar conmigo
 Cuéntame si tu quisieras andar conmigo

Actividad 3: ¡Completa el crucigrama! (Son palabras o sus sinónimos que aparecen en esta unidad)



1. primer instante del ser de algo
2. descubrir, poner a la vista
3. un cuento o una historia
4. realizar un acto festivo
5. acompañado de ansias o congojas grandes
6. causar susto a alguien
7. fijar la residencia en alguna parte
8. dar o causar susto
9. desatar o desceñir
10. conmemorar algo con una fiesta u otra manifestación de alegría o agrado.

Actividad 4: Lee una entrevista, y relaciona las respuestas con sus preguntas⁸⁵.

PREGUNTAS:

⁸⁵ Adaptado del periódico digital *El tiempo*, véanse en <http://www.eltiempo.com/bocas/entrevista-julieta-venegas-voz-rock-independiente-pop-folclor-mexicana/16622939>, fecha de consulta 21/12/2016.

- A. ¿Cuándo escribió su primera canción?
- B. ¿Cuándo se lo tomó en serio?, ¿cuándo se sintió escritora de canciones?
- C. ¿Qué hizo cuando se enteró de las nominaciones para "Ese camino"?
- D. ¿Quién fue Margarita Valles de Estada y por qué le dedicó su primer disco?
- E. ¿Qué pasó con ese primer piano con el que aprendió a tocar? ¿Sigue en Tijuana esperando que vaya por él?
- F. ¿Está en un departamento alquilado?
- G. ¿Y cómo va con la cocina?
- H. ¿Puede oír música como hobby?
- I. ¿Qué la hace llorar?
- J. ¿Y qué la hace feliz?

RESPUESTAS:

- a. Bueno, el departamento está ahora rentado a un primo, pero de todas maneras ahí sigue el piano muy acomodado. [Risas]. Algún día iré a rescatarlo.
- b. No sé, fue varios años después. No me lo creí al principio porque siempre fui muy intuitiva para trabajar. O sea, nunca tomé un curso de cómo escribir canciones. [Risas]. Creo que componer simplemente es algo que haces como lo entiendas, ¿no? Al principio fui buscando mi estilo, mi forma de decir las cosas y tal vez por eso no me lo creía.
- c. Me hace feliz mi hija. Me hace feliz la música... Mi familia, mis amigos. Como que hoy todo me hace feliz. Soy de esas personas que no ven el vaso medio lleno, sino completamente lleno.
- d. Lo estoy disfrutando un montón y me está resultando muy terapéutica. Ahora ando en la onda de hacer panes y el otro día me preocupé porque me di cuenta de que me relaja muchísimo y pensé que solo eso falta, que me convierta en una panadera y un día me dé por salir a decir "es que ya no hago música, ahora hago pan".
- e. Sí. Allá está. Nosotros vivíamos en un departamento que estaba ubicado en un cuarto piso y llevar el piano hasta allá fue todo un tema, porque era un piano vertical viejo y más grande que los actuales. Y la subida al departamento fue con grúa, fue todo un show. Cuando me fui de Tijuana el piano se quedó ahí y siempre tuve la intención de traerlo al D. F., pero nunca lo hice. Ahí sigue, en ese departamento en el que vivíamos y que ahora mis papás rentan.

- f. Es que yo principalmente oigo música como fan de la música, no concibo escucharla de otra manera. Solo mi música la escucho con un oído crítico. Para mí la música es tan importante que nunca la oigo de forma crítica. Me emociono cuando me gusta o siento rechazo cuando me disgusta, pero no tengo ninguna explicación de por qué sucede eso.
- g. Fue como a los 15 o 16 años, pero creo que no me lo tomé en serio hasta mucho más adelante. De hecho, ese fue siempre mi sueño, más que ser artista yo quería ser compositora, escritora de canciones. Siempre que tenía un disco en las manos lo primero que miraba era quién había escrito tal canción o tal otra. Lo que más me gustaba era la idea de contar historias a través de las canciones.
- h. Margarita fue mi profesora de piano cuando era niña. Creo que gracias a ella me metí en la música de una manera diferente. Siempre hubo en mi familia una relación muy fuerte con la música, una relación cotidiana; pero ella fue la persona que me acercó de otra manera y vio en mí algún talento y me empujó mucho a dedicarme al piano y después a la música. Ella murió cuando yo todavía era muy chica, pero cuando hice mi primer disco sentí que muchas cosas de mi vida se cerraban y para mí era importante referirme a ella.
- i. ¡Contarle a mi familia! Me enteré por WhatsApp y lo primero que hice fue contarle a toda mi familia por el chat. Me dio mucho gusto. Siempre es una sorpresa. Cada vez que sacas música nueva es como hacer borrón y cuenta nueva, y cuando recibes ese tipo de reconocimiento es tan emocionante como la primera vez.
- j. Llora cuando me emociono con algo. O sea, no lloro de tristeza o como porque me lastimé la rodilla o algo. [Ríe a carcajadas]. Me da risa porque el otro día mi hermana mayor se pegó y se puso a llorar y yo no lo podía creer. Yo le decía: “¿En serio todavía lloras cuando te duele algo?”. Yo pensaba que eso solo pasaba cuando éramos chicos. Pero sí, lloro cuando estoy muy enojada o cuando estoy emocionada por una película o algo así. Me he dado cuenta de que lloro mucho cuando veo películas en un avión. No sé por qué, pero puede ser la comedia romántica más tonta y en el avión me pongo sentimental.

Actividad 5: Escucha otra vez la canción y fíjate en las oraciones siguientes:

... podríamos decirnos cualquier cosa

cuéntame si tu quisieras andar conmigo...



Estructura condicional para expresar la condición "probable" o "irreal"

SI + imperfecto de subjuntivo	condicional simple
-------------------------------	--------------------

Ejemplo: Si **tuviera** coche, **haría** ese viaje.

Si **hicieras** bien tu trabajo, no **debería** vigilarte constantemente.

Actividad 6: ¿Te has fijado en las siguientes palabras subrayadas de la canción?

¿Qué diferencia hay entre ellas?

hay tanto que quiero contarte

cuéntame, qué te trae por aquí

Sin tilde o acento diacrítico		Con tilde o acento diacrítico	
<i>de</i>	preposición	<i>dé</i>	del verbo dar
<i>el</i>	artículo	<i>él</i>	pronombre personal
<i>mi</i>	posesivo	<i>mí</i>	pronombre personal
<i>se</i>	pronombre personal	<i>sé</i>	forma del verbo ser o saber
<i>si</i>	conjunción condicional	<i>sí</i>	adverbio de afirmación o pronombre personal reflexivo.
<i>te</i>	pronombre personal	<i>té</i>	sustantivo (bebida)
<i>tu</i>	posesivo	<i>tú</i>	Pronombre personal
<i>que</i>	pronombre relativo	<i>qué</i>	pronombre interrogativo/exclamativo
<i>quien</i>	pronombre relativo	<i>Quién</i>	pronombre interrogativo/ exclamativo
<i>donde</i>	adverbio relativo o conjunción	<i>Dónde</i>	adverbio interrogativo de lugar
<i>cuando</i>	adverbio relativo o conjunción	<i>Cuándo</i>	adverbio interrogativo de tiempo
<i>como</i>	adverbio de modo	<i>Cómo</i>	adverbio interrogativo o exclamativo

Actividad 7: ¿Conoces algunos conectores? Completa el siguiente texto⁸⁶.

A causa	Además	así que	Como	En conclusión	Finalmente
En primer lugar	En segundo lugar	No obstante	sin embargo		

⁸⁶ Adaptado de la web:

http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/2esolengualiteratura/includes/08_c10.htm, fecha de consulta: 21/12/2016.

Varias son las razones que me han llevado a tomar la decisión de abandonar la ciudad e irme a vivir al campo. _____, estaba harto de respirar ese aire contaminado de Barcelona. Aquí, en la sierra madrileña, siento el placer de hinchar mis pulmones de aire fresco. _____, desde que vivo en Cercedilla me he aficionado al senderismo y he mejorado mi forma física. _____, ya no soportaba las prisas de la ciudad.

En mi anterior trabajo, iba corriendo a todas partes, y _____, nunca llegaba a tiempo. _____ del estrés, tenía la tensión alta, y solía dormir mal por las noches. _____, aquí tengo una gran sensación de libertad. _____ trabajo a distancia y mis jefes nunca me ven, me pongo a trabajar cuando quiero y, a veces, lo hago en pijama. _____, no suelo hacer el vago. Ahora soy mucho más productivo y eficiente, y gasto menos, _____ ahora gano más dinero. _____, me alegro mucho de haber abandonado Barcelona.

🚦 Ahora, echemos un vistazo al formulario que está abajo. ¿Los conocen todos? Discutan con sus compañeros sus significados y sus usos⁸⁷.

⁸⁷ Fuente de la ilustración: <http://www.profedeele.es/gramatica/marcadores-discursivos-conectores/>, fecha de consulta: 21/12/2016.

Conectores del discurso



Lenguaje
Y OTRAS LUCES

Sirven para...

ORDENAR EL DISCURSO Antes de nada En primer lugar En segundo lugar En último lugar Por un lado/otro lado Por último Para empezar A continuación Primero/después/luego Finalmente Para terminar	INTRODUCIR UN TEMA En cuanto a Con relación a Con respecto a Por otra parte En relación con Por lo que se refiere a Acerca de	AÑADIR IDEAS Además Asimismo También Igualmente Al mismo tiempo Por otro lado Por otra parte Así pues	ACLARAR O EXPLICAR Es decir O sea Esto es En efecto Conviene subrayar Dicho de otra manera En otras palabras Con esto quiero decir
EJEMPLIFICAR Por ejemplo Concretamente En concreto En particular Pongamos por caso	INTRODUCIR UNA OPINIÓN PERSONAL Para mí En mi opinión Yo creo que A mi entender/parecer A mi juicio Según mi punto de vista Personalmente Considero que	INDICAR HIPÓTESIS Es posible Es probable Probablemente Posiblemente A lo mejor Quizá(s) Tal vez	INDICAR OPOSICIÓN O CONTRASTE Pero Por el contrario Aunque Sin embargo A pesar de No obstante En cambio Al contrario
INDICAR CONSECUENCIA Por esto Por tanto En consecuencia Por consiguiente Como resultado Por lo cual De modo/manera que De ahí que	INDICAR CAUSA Porque Ya que Como Puesto/dado que A causa de Debido a Visto que	RESUMIR En resumen En pocas palabras Para resumir En suma Globalmente En definitiva	CONCLUIR O TERMINAR En conclusión Para finalizar Para terminar Para concluir Por último En definitiva En resumen

Tarea final: Adelantamos un poco el tema de la canción que han escuchado. Discutid qué ha pasado en la canción, qué personajes hay, etcétera. ¿Podéis desarrollar el antes, durante o después de la historia? Utilizad las expresiones que están abajo cuando conversen con sus compañeros. Al final, intentad escribir la historia entera que han discutido y ponedla en común con el resto de la clase para ver si hay coincidencia, teniendo en cuenta el tiempo y modo adecuado de los verbos.

Pienso/creo/opino/ que...

Para mí...

Desde mi punto de vista, desde mi modo de ver...

Quizás/Tal vez...

Puede/podría ser que...

Es (bastante / muy) posible / probable que...

Es improbable / poco probable / imposible que...

Seguramente / Posiblemente / Probablemente...

Hay (muchas / bastantes / pocas) probabilidades de que...

Procedimientos:

Actividad 1: Como actividad inicial de una clase, primero se crea un diálogo sobre los conocimientos de esta cantante entre todos, el profesor también puede dar una breve presentación sobre la artista. Luego, los estudiantes leen su biografía y terminan el ejercicio; en cuanto a las palabras desconocidas pueden consultar al profesor o al diccionario. (Esta actividad se realiza en diez minutos.)

Actividad 2: Primero, los estudiantes hacen resumen de los usos de preposiciones aprendidas, junto con el apoyo del profesor; luego leen las letras de la canción y rellenan los huecos. Se hace la actividad por grupos de tres o cuatro personas. Al completar las letras, se pone la canción una vez para comprobar las respuestas. (Esta actividad dura diez minutos).

Actividad 3: Primero se entrega el crucigrama a todo el grupo; los estudiantes, por parejas, leen las explicaciones de cada palabra, luego terminan el juego. Si no encuentran alguna palabra desconocida, pueden consultar al profesor o al diccionario. Las soluciones, de número 1 a 10, son *principio*, *manifestar*, *narración*, *celebrar*, *ansioso*, *asombrar*, *establecerse*, *asustar*, *soltar*, *festejar*. (Esta actividad se realiza en diez minutos).

Actividad 4: Antes de realizar la actividad, los estudiantes han de leer atentamente el artículo de la entrevista con el apoyo del profesor o con el diccionario. Luego, por parejas, relacionan las preguntas con las respuestas. Al terminar todo esto, se pide que hablen entre todo el grupo sobre el contenido de la entrevista. Las soluciones, de las preguntas A a J, son *g*, *b*, *i*, *h*, *e*, *a*, *d*, *f*, *j*, *c*. (Esta actividad dura quince minutos.)

Actividad 5: Los estudiantes escuchan la canción primero. Luego el profesor puede plantearles preguntas como por qué se utiliza el condicional y el imperfecto de subjuntivo, con el fin de animar a los estudiantes a reflexionar sobre el uso de este

tiempo. Tras el diálogo, el profesor explica las reglas y pide a los estudiantes que elaboren más ejemplos de la misma estructura gramatical. (Esta actividad se realiza en diez minutos).

Actividad 6: Los estudiantes leen los dos ejemplos y por grupos de tres o cuatro discuten las diferencias de las palabras propuestas y ponen más ejemplos de este tipo. Luego el profesor da el formulario a los estudiantes, que tienen que leer las reglas por grupo y elaborar frases de ejemplo de cada palabra. (Esta actividad dura unos quince minutos).

Actividad 7: En primer lugar, los estudiantes tienen que completar el texto puesto con los conectores ofrecidos; se realiza por parejas. Al terminar, comprueban las respuestas entre todos. Luego el profesor les entrega la lista de conectores y les explica un poco sus usos, para que los estudiantes puedan practicarlos en el habla. Las soluciones por orden son las siguientes: *en primer lugar, además, además, sin embargo, a causa, finalmente, como, no obstante, así que, en conclusión*. (Esta actividad se realiza en quince minutos.)

Tarea final: Los estudiantes han de discutir entre sí sobre el suceso del protagonista de la canción, luego inventan otra historia asociada con el eje del contenido, utilizando tiempos y modos adecuados, así como las expresiones indicadas y los conectores discursivos. Cuando terminen la conversación, deben escribir la historia inventada en un papel. Luego, entre todo el grupo, leen la historia para ver si hay coincidencia en grupos distintos. (Esta actividad dura quince minutos.)

Transcripción de la canción: *Andar conmigo*, Julieta Venegas⁸⁸

Hay tanto que quiero contarte
hay tanto que quiero saber de ti
ya podemos empezar poco a poco
cuéntame, qué te trae por aquí.
No te asustes de decirme la verdad
eso nunca puede estar así tan mal
yo también tengo secretos para darte
y que sepas que ya no me sirven más.
Hay tantos caminos por andar...

⁸⁸ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=8809>, fecha de consulta: 20/12/2016.

dime si tú quisieras andar conmigo
cuéntame si quisieras andar conmigo.
Estoy ansiosa por soltarlo todo
desde el principio hasta llegar al día de hoy
una historia tengo en mí para entregarte
una historia todavía sin final.
Podríamos decirnos cualquier cosa
incluso darnos para siempre un siempre no
pero ahora frente a frente, aquí sentados
festejemos que la vida nos cruzó.
Hay tantos caminos por andar...
dime si tú quisieras andar conmigo,
cuéntame si quisieras andar conmigo.

7.5. Unidad 5 (C1): *Rosario Tijeras*

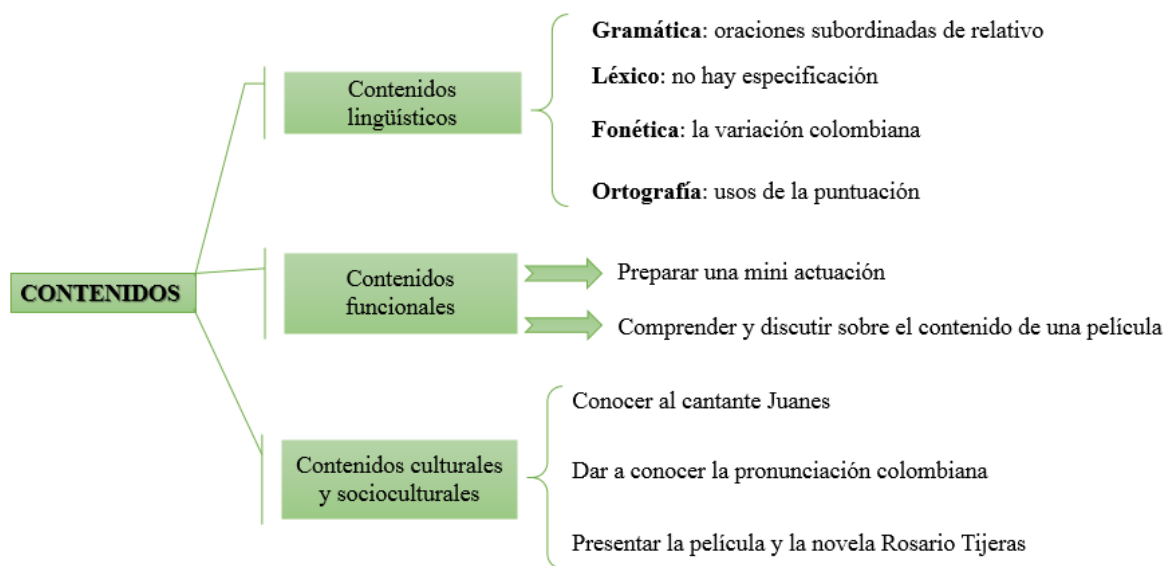
Justificación: Los estudiantes de un nivel C1 han de ser capaz de adaptarse con precisión al contexto, a las intenciones y a los interlocutores. Además, deben utilizar la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales⁸⁹. Se supone que ya pueden entender una lengua literaria y las variantes del español. Por lo cual, hemos seleccionado la canción titulada *Rosario Tijeras*, que comparte el mismo nombre con la película. Con ella, los estudiantes pueden acercarse a la música colombiana, su literatura y su cine.

Objetivos: Dar a conocer la novela y la película que llevan el mismo nombre, *Rosario Tijeras*⁹⁰, al igual que las características del español colombiano. Se desarrolla la integración de las cuatro destrezas para preparar una mini actuación basándose en la novela. Además, repasan las reglas de puntuación mediante un trozo de la novela *Rosario Tijeras*.

Contenidos:

89 Ideas resumidas de la descripción general del nivel C1, que está disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_c1-c2.htm, fecha de consulta 22/12/2016.

⁹⁰ *Rosario Tijeras*, es una novela escrita por Jorge Franco Ramos, que es un escritor colombiano, publicada en el año 1999. La película lleva el mismo nombre, y se estrenó en Colombia en 2005, dirigida por Emilio Maillé. En ese mismo año la película tuvo su estreno norteamericano en el American Film Institute Festival en Hollywood. También fue nominado para un premio Goya por la mejor película extranjera en el año siguiente.



Actividades:

Actividad 1: ¿Conoces a Juanes? ¿Conoces alguna canción suya? Vamos a leer un reportaje sobre su álbum *Mi sangre*⁹¹. Al terminar la lectura, intenta indicar si las siguientes frases son verdaderas o falsas.

JUANES, AMOR Y GUERRA

El colombiano Juanes está arrasando con la gira mundial de *Mi sangre*, un disco vitalista y de compromiso contra las guerras, que conecta bien con la gente joven. La próxima semana llega a España para anunciar una veintena de conciertos en verano.

"**Caminamos entre la vida y la muerte.** Para entender la vida hay que saber que en cualquier momento puede llegar la muerte. Para comprender el amor, conocer el dolor y la angustia. Para valorar la paz, vivir la guerra. Para valorar la compañía, vivir la soledad".

Habla el colombiano Juanes (Juan Esteban Aristizábal Vázquez) (Medellín, 9 de agosto de 1972), una de las estrellas más brillantes de la actual música en español, elegido en abril por la revista *Time* como uno de los cien personajes más influyentes del mundo; el único artista latino en la lista. Juanes ha ganado nueve grammys latinos; su anterior disco, *Un día normal*, ha vendido 1,8 millones en el mundo, y su nuevo trabajo, *Mi sangre*, lanzado en otoño, ha superado ya un millón de ventas (200.000 en España, donde se ha mantenido entre los veinte más vendidos desde que salió a la venta).

⁹¹ Adaptado de *El País*, véanse el texto completo en la web:
http://elpais.com/diario/2005/05/08/eps/1115533611_850215.html, fecha de consulta 22/12/2016.

Juanes tiene un físico agradable, suave, como su sonrisa y su tono al hablar. Responde con frases breves, con impresiones que, por acumulación, pintan conceptos, ideas de un compromiso con la sociedad, la música y su país. Nada en él resulta agresivo ni estridente. Así es también su música. Entra suavemente, trata de no molestar a nadie. Pero tras esa presentación sin aristas hay algo más. Un joven de 32 años que ha experimentado el dolor, la muerte y el sufrimiento por una razón contundente, su lugar de nacimiento: Medellín, en Colombia, uno de los territorios más violentos del planeta, en tensión durante décadas por los cárteles de la droga, la guerrilla, los grupos paramilitares.

"En mi país hemos vivido treinta, cuarenta años en un terrorismo constante. Lo he vivido muy cerca. Amigos y familiares han sido secuestrados, asesinados. Es complicado explicar la guerra en Colombia, son muchos frentes, todos peleándose. Hemos vivido una época muy dura que ha afectado a todo el arte de Colombia, a la escritura, a la música, a la pintura. Actualmente, yo creo que se han dado pasos por el buen camino. Con el actual presidente, Álvaro Uribe, yo creo que ahora al menos se está tratando de hacer las cosas bien, de cambiar. Las carreteras vuelven a estar transitadas, la gente va en sus carros de vacaciones. Hay como un despertar; hay un conflicto, pero el país se está moviendo, y ese es un espíritu muy importante para nosotros".

Sus canciones fusionan amor y muerte, historias de pareja y compromiso social. "A lo largo de mi carrera siempre ha estado presente la parte social. Hablar solo del amor y las relaciones entre la pareja para mí es aburrido; la realidad es mucho más que eso. Aparte de la relación entre dos personas, hay una relación más amplia, con lo que te rodea, con el universo".

Aparte del mensaje general de paz, a menudo el compromiso se concreta. El tema que daba título a su primer álbum en solitario, *Fíjate bien* (2000), trata de las minas antipersonas; en los conciertos que ofreció en España en febrero se alegró de la regularización de inmigrantes realizada por el gobierno socialista español -la colombiana es la tercera colonia más numerosa de inmigrantes en España, tras ecuatorianos y marroquíes-, y durante la interpretación del tema *¿Qué pasa?* proyectó en las pantallas imágenes pacifistas que incluían las manifestaciones en Madrid contra la guerra de Irak. Su compromiso es también muy directo con los soldados de su país heridos y mutilados. Una de sus canciones más pinchadas, *Volverte a ver*, está dedicada a ellos: "Volverte a ver es todo lo que quiero hacer", "Daría hasta mi vida y mi fusil, mis botas y mi fe". "Y no me quiero morir sin poder otra vez volverte a ver". Es el volver a casa del soldado.

"*Mi sangre* es muy visceral, lo que yo sufro, lloro, temo, amo, disfruto. Es mi esencia, mi realidad, mi familia, mi hija, mi país". Lo dice de corrido, pero sintiéndolo, no de forma automática. Por todo eso, Juanes no podría vivir continuamente en Miami, aunque ahora tiene ahí radicada su base de operaciones.

En sus temas hay palabras que se repiten, términos en tensión de vida y muerte: corazón, sangre y raíz, dolor frente a amor y besos, libertad y paz, soledad frente a familia, sonrisa, boca, cuerpo, ojos, día y noche, luz y luna. "Luna para mí significa misterio, pero también mucha luz. Es una palabra que me gusta mucho porque ilumina solo con pronunciarla. También por eso la elegimos para nuestra hija".

Es otro de sus grandes enfrentamientos internos: la distancia y la familia, el amor y la soledad. Otra constante de sus temas, seguramente la que más se repite: Volver, volverte a ver, volver a estar contigo, volver a tu lado. El volver a casa del soldado, el volver a casa del músico, tras giras que duran casi un año.

"Vivo la mayoría del tiempo viajando, lejos. *Mi sangre* lo compuse a lo largo de más o menos dos años. Yo siempre ando con la guitarra". Lo cuentan en su casa discográfica, Universal: "Cuando está de gira, se pasa buena parte del tiempo en su habitación, con sus cosas, trabajando, componiendo, con su guitarra y su ordenador, escribiendo, es muy tranquilo y muy profesional". Y cuentan una anécdota significativa: el día que acudió al programa matinal de la SER que conduce Iñaki Gabilondo y en el que interpretó en directo con su guitarra *Volverte a ver*, se levantó a las cinco de la mañana para calentar la voz y llegar en perfectas condiciones. Añaden: "¿Qué estrella hace eso?".

Una palabra más se repite en Juanes: Dios. Con esa palabra se hizo famoso en España, con la canción *A Dios le pido*. "Soy muy religioso, pero a mi manera. Tengo muchos problemas con la Iglesia. Con todos los respetos para gente como mi mamá y mi familia, que son demasiado católicos, pero no me gusta prácticamente nada de lo que hacen, no se han preocupado por cultivar a la gente, a las nuevas generaciones. La Biblia yo la veo como un libro muy inteligente. Pero tú vas al Vaticano y ves ese imperio, es que no, no es coherente. Que la Iglesia no acepte dar una orientación a los jóvenes, en el caso de los preservativos. No me parece. Pero es una fe muy grande la que tengo, oro todos los días, en la mañana, en la noche, y seguiré fiel a eso, pase lo que pase. La tuve en Los Ángeles, cuando las cosas no salían como yo quería, y la tengo ahora, que las cosas van bien".

Verdadero, falso o no mencionado:

1. Juanes tiene un físico simpático y placentero, mientras que su interior es conflictivo y ofensivo.
2. El lugar donde Juan nació y creció estaba en paz durante treinta o cuarenta años.
3. Se aburre de los temas de amor y las relaciones entre la pareja, y se preocupa más por los problemas sociales.
4. Juanes tienen tres hermanos y todos ellos viven en Miami.
5. La emigración colombiana ocupa el tercer lugar de cantidad en España.
6. *Mi sangre* es una canción que se centra en los sentimientos más profundos de Juanes.
7. A Juanes le gusta la palabra luna porque es el nombre de su hija.
8. Juanes pasa la mayoría de su tiempo fuera de casa, lejos de la familia.
9. La mujer de Juanes le va a acompañar a España, para soportarle en sus conciertos.
10. Juanes es una persona muy católica, que sigue las instrucciones religiosas totalmente de la forma tradicional.

Actividad 2: ¡Nos acercamos al español colombiano!

Y se llamaba Rosario del barrio era la manda más
_____ siempre lista pa'matar
en odios y _____ rosario era la number one
nunca _____...
Y en sus ojos siempre _____
todo fue porque en su niñez
un malpa la violó y _____
Era Rosario Tijeras, _____,
espejito y labial en su cartera siempre llena de _____
las de las mil y una vidas pam!
Rosario, _____
Y confundió el amor fue una bala lo que _____
nunca jamás lloró y en su alma siempre _____
de tantos que _____ y se vengó
Rosario así murió y _____

- ✧ Seseo, no hay diferenciación entre la /s/ y /c/
- ✧ La distinción entre /y/ y /ll/
- ✧ La pronunciación de /j/ suele ser faríngea /h/
- ✧ Omisión de /d/ intervocálica y final, /s/ final, e incluso la omisión de sílaba final.
- ✧ Se utiliza el plural *ustedes* siempre.
- ✧ Se prefieren los diminutivos terminados en -ico, e -ica para palabras con sílaba final con T.

✧ Se prefiere el pretérito simple al pretérito perfecto, es decir, se dice **salí** en vez de **he salido**.

Etcétera.

Actividad 3: Lee los primeros párrafos de la novela *Rosario*. Pon signos de puntuación y cambia las letras a mayúscula cuando haga falta⁹².

como a Rosario le pegaron un tiro a quemarropa mientras le daban un beso confundió el dolor del amor con el de la muerte pero salió de dudas cuando despegó los labios y vio la pistola

sentí un corrientazo por todo el cuerpo yo pensé que era el beso... me dijo desfallecida camino al hospital

no hables más Rosario le dije y ella apretándome la mano me pidió que no la dejara morir

no me quiero morir no quiero

Aunque yo la animaba con esperanzas mi expresión no la engañaba aún moribunda se veía hermosa fatalmente divina se desangraba cuando la entraron a cirugía La velocidad de la camilla el vaivén de la puerta y la orden estricta de una enfermera me separaron de ella

avísale a mi mamá alcancé a oír

Como si yo supiera dónde vivía su madre nadie lo sabía ni siquiera Emilio que la conoció tanto y tuvo la suerte de tenerla. Lo llamé para contarle se quedó tan mudo que tuve que repetirle lo que yo mismo no creía pero de tanto decírselo para sacarlo de su silencio, aterricé y entendí que Rosario se moría

se nos está yendo viejo

Lo dije como si Rosario fuera de los dos o acaso alguna vez lo fue así hubiera sido en un desliz o en el permanente deseo de mis pensamientos

Rosario

✎ Según la canción y la novela, ¿cómo es Rosario? Piensa en tres o cuatro adjetivos para definirla.

⁹² Véanse la novela completa en la web:

https://drive.google.com/file/d/0B5J9y_cWj47yWDBPRHZjVk5KODg/edit, fecha de consulta 22/12/2016.

🔗 ¿Por qué crees que la apodaban “Tijeras”?

Actividad 4:

Ejemplo: Rosario, la que nunca amó ni la amaron.

Confundió el amor fue una bala lo que entró en su corazón.

🔗 Pronombres relativos:

que; quien, -es; (el, la, los, las) cual, -es

Cuyo, -a, -os, -as (también tiene valor de determinante posesivo)

🔗 Los antecedentes:

➤ Sustantivo o término sustantivado:

Recordaba la *chica* que me ayudaba mucho.

Siempre es *la única* que lleva gorra en el aula.

➤ Pronombre:

Hay *algunos* que no se lo creen.

➤ Frase: un adjetivo o adverbio en estructuras lexicalizadas (lo + adjetivo que; lo + adverbio que):

Anunció su boda, lo cual sorprendió a todos.

🔗 Los dos tipos de oraciones subordinadas de relativo:

➤ Especificativa → delimita y restringe el significado del antecedente

Han retirado los coches que estaban mal aparcados.

➤ Explicativa → explica una característica del antecedente. (Nota: No limita el significado del antecedente y se escribe entre comas)

Los jugadores, que habían sido seleccionados, se concentraron ayer.

Tarea final: ¡Actuamos y anímense!

Véanse un fragmento de la película *Rosario Tijeras*⁹³. Por grupos reflexionad sobre la historia antes y después del fragmento. Para la interpretación de su historia, han de tomar en consideración las siguientes cuestiones:

- 🔗 Decidir quién es el personaje o personajes principales y secundarios.
- 🔗 Pensar en las características físicas y de carácter de cada uno.

⁹³ <https://www.youtube.com/watch?v=GuWB3Z8Q6Sw>, fecha de consulta 22/12/2016.

- ✎ Decidir cómo es el lugar en el que ocurre la acción.
- ✎ Pensar en las partes esenciales de toda historia: inicio, conflicto, desarrollo y desenlace.

Después deben escribir sus historias y compartirlas con el resto de la clase.

Procedimientos:

Actividad 1: Primero, el profesor plantea unas preguntas a los estudiantes sobre el cantante Juanes, su música, así como la música colombiana. Luego se entrega a ellos el reportaje de *El País* sobre su álbum *Mi sangre*, el cual incluye la canción que se va a presentar en esta unidad. Los estudiantes han de leerlo atentamente para luego valorar las oraciones puestas detrás: si son falsas o verdaderas. Las soluciones de frase 1 a 10 son ×, ×, ✓, Ø, ✓, ✓, ×, ✓, Ø, ×. (Esta actividad puede durar quince minutos).

Actividad 2: Antes de empezar la actividad, también se puede activar una pequeña discusión sobre el español de América Latina y de Colombia. Al terminar, se pone la canción; los estudiantes deben escucharla atentamente para completar las letras de la canción y notar los puntos tópicos de Colombia según su entendimiento. Al final, entre todo el grupo, se valoran las respuestas y se hace un resumen de las características del español colombiano. Véanse las soluciones de esta actividad en la transcripción de letras. (Esta actividad dura quince minutos.)

Actividad 3: El profesor, antes de entregar el texto extraído de la novela, puede presentar un poco sobre esta novela, su autor, etc. Luego los estudiantes leen el texto y colocan los signos de puntuación cuando haga falta. Al terminar, comprueban entre todos, hacen un resumen y repasan las reglas de puntuación. La versión original es la siguiente (Esta actividad se termina en diez minutos):

Como a Rosario le pegaron un tiro a quemarropa mientras le daban un beso, confundió el dolor del amor con el de la muerte. Pero salió de dudas cuando despegó los labios y vio la pistola.

-Sentí un corrientazo por todo el cuerpo. Yo pensé que era el beso... –me dijo desfallecida camino al hospital.

-No hables más, Rosario –Le dije, y ella apretándose la mano me pidió que no la dejara morir.

-No me quiero morir, no quiero.

Aunque yo la animaba con esperanzas, mi expresión no la engañaba. Aún moribunda se veía hermosa, fatalmente divina se desangraba cuando la entraron a cirugía. La velocidad de la camilla, el vaivén de la puerta y la orden estricta de una enfermera me separaron de ella.

-Avísale a mi mamá –alcancé a oír.

Como si yo supiera dónde vivía su madre. Nadie lo sabía, ni siquiera Emilio, que la conoció tanto y tuvo la suerte de tenerla. Lo llamé para contarle. Se quedó tan mudo que tuve que repetirle lo que yo mismo no creía, pero de tanto decírselo para sacarlo de su silencio, aterricé y entendí que Rosario se moría.

-Se nos está yendo, viejo.

Lo dije como si Rosario fuera de los dos, o acaso alguna vez lo fue, así hubiera sido en un desliz o en el permanente deseo de mis pensamientos.

-Rosario.

Actividad 4: Los estudiantes leen las frases de ejemplo que aparecieron en los textos de esta unidad. Se discute por grupos de cuatro o cinco personas el uso de los relativos e inventan frases similares. Luego, entre todo el grupo, se evalúan las frases hechas y el profesor realiza un resumen del relativo. (Esta actividad dura diez minutos.)

Tarea final: Primero se muestra a los estudiantes un fragmento de la película de Rosario Tijeras que dure de cinco a diez minutos. Al terminar, se divide toda la clase en cuatro grupos. Por grupo se discute lo que ha pasado en la película, y dos grupos han de preparar una actuación de personajes que trate de los sucesos anteriores del fragmento, mientras que los otros dos grupos interpretan los sucesos posteriores. Los alumnos tienen quince minutos para la preparación y deben escribir su historia completa en un papel. Los estudiantes representan su papel ante el resto de sus compañeros y, al final, pueden elegir a la mejor actriz y al mejor actor, igual que el mejor grupo o la mejor historia. (Esta actividad se puede realizar en cuarenta minutos).

Transcripción de la canción: Rosario Tijeras, Juanes⁹⁴

Y se llamaba Rosario del barrio era la manda más
con su pistola en la mano siempre lista pa'matar
en odios y desengaños Rosario era la number one
nunca amó ni la amaron...
Y en sus ojos siempre el dolor existió
todo fue porque en su niñez
un malpa la violó y ella se vengó.
Era Rosario Tijeras, la de pistola,
espejito y labial en su cartera siempre llena de vicio, sexo, balas, placer y dolor
las de las mil y una vidas pam!
Rosario, la que nunca amó ni la amaron
Y en sus ojos siempre el dolor existió
y todo fue porque en su niñez
un malpa la violó y ella se vengó.

⁹⁴ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=88706>, fecha de consulta: 20/12/2016.

Y confundió el amor, fue una bala lo que entró en su corazón,
nunca jamás lloró y en su alma siempre un llanto se escuchó
de tantos que mató uno vino mal herido y se vengó.
Rosario así murió y en el cementerio nadie la lloró.

7.6. Unidad 6 (C2): *Guerra*

Justificación: Según la descripción general del *Marco Común Europeo de Referencia* para las lenguas, un estudiante de nivel C2 será capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Así que hemos seleccionado la canción *Guerra* porque trata de un sentido amplio, con lo cual, los estudiantes no solo pueden desarrollar su expresión oral sobre este tema, sino que también pueden escribir un texto crítico y preparar un debate tanto oral como escrito.

Objetivos: con esta unidad y el uso de la canción, primero, nos proponemos mejorar la comprensión auditiva, así como la expresión oral y escrita. Mejor dicho, pretendemos desarrollar la integración de las cuatro destrezas en todas las actividades. Además, también queríamos alcanzar el desarrollo de la capacidad de traducción desde un punto de vista pragmático.

Contenidos: no ponemos los contenidos específicos, ya que, en este nivel, se desarrollan las capacidades lingüísticas y discursivas conjuntamente. Además, hay una actividad que nos parece importante, que es la traducción para alumnos sinohablantes. Es una buena manera de examinar y profundizar el entendimiento de lo aprendido. De igual modo, vamos a pedir a los estudiantes que preparen un debate real en la clase, según las normas de debates competitivos.

Actividades:

Actividad 1: Escucha una canción y reflexiona sobre las preguntas puestas abajo.

PREGUNTAS:

- A. ¿De qué tipo era la canción?
- B. ¿De qué trata la canción?
- C. ¿Cómo te sentías cuándo escuchabas la canción?

- D. ¿En qué estabas pensando cuándo escuchabas la canción?...
- E. ¿Te acuerdas de algunas palabras de la canción, cuáles son?
- F. ¿Quieres escuchar la canción otra vez? Por qué o por qué no...
- G. ¿Quieres escuchar otra canción del mismo cantante? Por qué o por qué no...
- H. ¿Cómo describirías la canción?
- I. ¿Cómo sería el cantante según tu consideración?
- J. Si tuvieras que dar otro título a esta canción, ¿cuál sería?
- K. Según tu pensamiento, ¿qué ha sucedido en la vida del compositor para escribir una canción así?
- L. ¿Cuál es la mejor palabra para describir esta canción? Puede ser una palabra de la misma canción o no.

Ahora, escuchamos por segunda vez la canción y los alumnos dialogan sobre las respuestas con sus compañeros; se realiza por grupos.

Actividad 2: Ahora, vemos el vídeo de esta misma canción. Completa el siguiente formulario de valoración⁹⁵.

Elige una sola opción para cada pregunta, siendo 1 equivalente a "muy mal" y 5 equivalente a "muy bueno".					
Canción					
La música	1	2	3	4	5
La letra	1	2	3	4	5
La voz	1	2	3	4	5
Cantante					
La apariencia	1	2	3	4	5
Actuación	1	2	3	4	5
Baile	1	2	3	4	5
Vídeo					
Efectos especiales	1	2	3	4	5
Creatividad	1	2	3	4	5

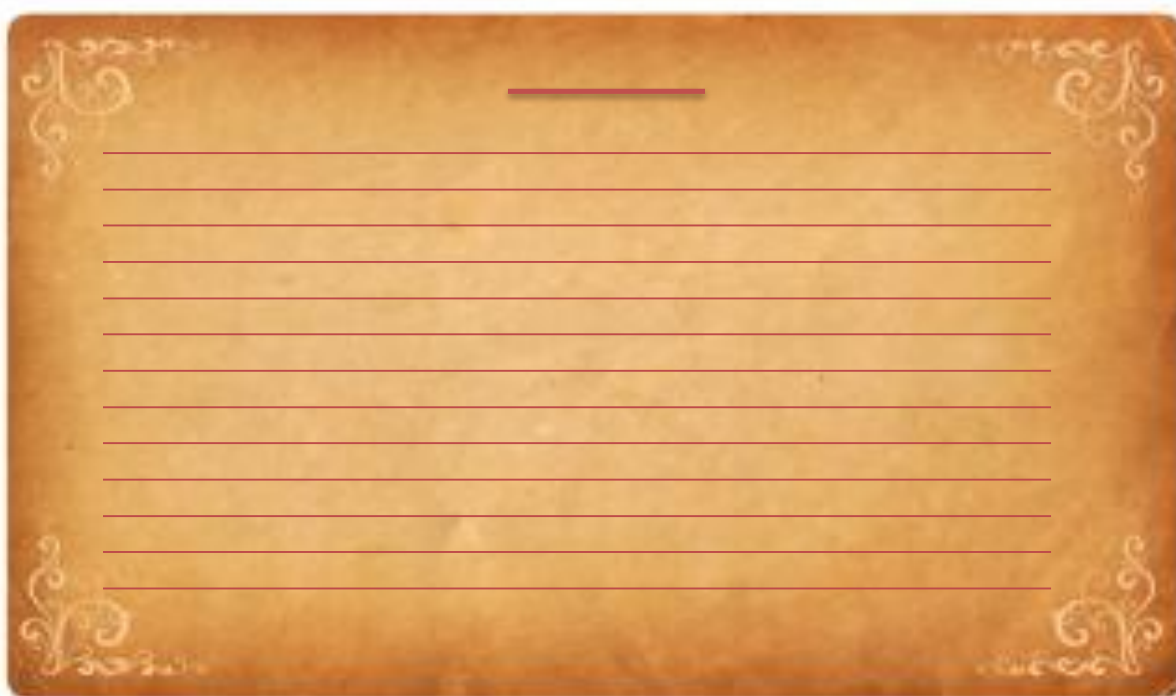
⁹⁵ El vídeo está disponible en *YouTube*: https://www.youtube.com/watch?v=Gh_ooEjoiJk, fecha de consulta: 22/12/2016.

Eje de la historia	1	2	3	4	5
Maquillaje y ropa	1	2	3	4	5
Si coincide con la canción	1	2	3	4	5
Deseos de escucharla otra vez	1	2	3	4	5
VALORACIÓN EN GENERAL	1	2	3	4	5

Actividad 3: Ahora imagínense que son agentes para difundir esta canción de Gondwana. Tenemos cuatro fotos para la publicidad, deben elegir una de ellas y explicar a su compañero por qué consideran que la elegida es la mejor.



Actividad 4: ¡Traducimos esta canción!



Tarea final:

Como es sabido, la guerra ha generado y continúa generando mayores avances del ser humano en la historia. Según su consideración, hoy en día, ¿hace falta la guerra?



Procedimientos:

Actividad 1: Se escucha dos veces la canción, sin dar a los estudiantes ni la letra ni el título de la misma. Ellos tienen que escuchar la canción con mucha atención para luego contestar las preguntas por grupos de tres o cuatro personas. (Esta actividad se realiza en quince minutos).

Actividad 2: Se pone el vídeo de la canción. Después de verlo dos veces, los estudiantes, por parejas, discuten sobre el contenido y terminan el formulario de valoración. Para llegar a un acuerdo, han de dar explicaciones sobre sus opiniones e ideas, así como discutir y elegir la mejor opción según su consideración. Al final, se

puede estimular un diálogo entre toda la clase. (Esta actividad puede durar quince minutos).

Actividad 3: Se dividen todos los estudiantes en grupos de cuatro o cinco personas. Cada grupo elige la foto que les parece mejor para la canción, luego tienen tres minutos de preparación y un minuto para explicar sus opiniones. Cuando todos terminen la narración, pueden empezar a debatir. Cada uno defiende su opción e intenta convencer a los demás con justificaciones suficientes. No importan si pueden llegar a un acuerdo o no. Lo esencial es que, durante este proceso, los estudiantes pueden utilizar la lengua dando opiniones y razones con fluidez. (Esta actividad se realiza en quince minutos.)

Actividad 4: Se entrega a los estudiantes la letra en español y se les pide que la traduzcan al chino. Para que sea más difícil esta actividad, puede ser que, primero, los estudiantes escuchen la canción y transcriban la letra, y luego traduzcan sus notas al chino. (Esta actividad puede durar quince minutos).

Tarea final: Se divide todo el grupo en dos equipos enfrentados, cada uno formado por un mínimo de cuatro personas que representan a todo el grupo. En primer lugar, salen ambos introductores, comienza el “a favor” y después el “en contra”. En el segundo turno salen los primeros refutadores, luego en el tercer turno salen los segundos refutadores. Por último, tienen lugar las conclusiones. Los alumnos que dan las instrucciones tienen dos minutos de discurso, los refutadores tienen un minuto y medio cada uno, mientras que los que dan conclusiones tienen tres minutos. Al final, se deja tiempo de debate libre y el resto del grupo puede dar sus opiniones complementarias. También se puede premiar a la persona que reacciona más rápidamente o a la que tiene el mejor discurso. (Esta actividad dura media hora.)

Transcripción de la canción: Guerra, Gondwana⁹⁶

Líderes del mundo dejen de combatir
por absurda ambición
el desarrollo no es material
es un estado de conciencia mental
envían a mil hombres a combatir
y los liquidan con un botón

⁹⁶ Letras extraídas de la página: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=825675>, fecha de consulta: 20/12/2016.

sin siquiera saber cuál es la razón
vamos a buscar comunión
millones de invertidos en máquinas
de matar no encuentran la paz
ni la encontrarán
ríos de sangre y de frustración
corren por la historia del babilón
pueblos hermanos
que luchan entre sí
matándose en nombre de su dios
olvidan y olvidan la divina unión
prefiriendo la segregación.
Yo sé que esto va a cambiar
yo sé que se iluminará
yo sé que lo comprenderás
cuando abras tu mente
y dejes entrar la verdad
el mundo está hambriento de verdad
oh, no, no, no, no, no, no, no, no
yo no quiero ir a la guerra
no, no, no, no, no, no, no, no
porque la guerra nos da pena.

8. CONCLUSIONES

8.1. Recapitulaciones

En primer lugar, tras analizar la evolución de todos los métodos aplicados a la enseñanza de lenguas extranjeras, destacamos el método comunicativo y el enfoque por tareas, ya que son las metodologías más desarrolladas y pueden combinarse con una gran variedad de recursos didácticos diversos. Creemos que es necesario introducirlos en China de manera adecuada, porque los métodos que se están utilizando actualmente todavía se alejan de la lengua real y viva. Además, solo estos métodos nos orientan a emplear la música y las canciones en la clase de español.

Con el estudio sobre la historia de la enseñanza de la lengua extranjera en China y la enseñanza de español en nuestro país, por un lado, encontramos que, al aprender una segunda lengua, se han mostrado los siguientes problemas: el método tradicional sigue siendo el principal, y este se centra más en la gramática que en el uso fundamental de la lengua; los estudiantes aprenden nuevas lenguas mediante la memorización, basándose en las estructuras gramaticales y el léxico; se valora su aprendizaje a través de diversos exámenes; les falta contexto sobre la comunicación diaria y real; etc.

En cuanto a la enseñanza de español en China, después de estudiar la actualidad y los posibles desarrollos futuros, notamos que el crecimiento numérico de centros de estudio, de profesorado y de alumnado ha sido muy rápido; sin embargo, la metodología de enseñanza y los materiales didácticos no evolucionan tan rápidamente. Se debe prestar más atención al desarrollo de los métodos, e introducir comunicaciones auténticas en la lengua meta, al igual que otras variedades, con el fin de que los estudiantes puedan expresarse en situaciones concretas. Por todo ello, creemos que la música y las canciones son un recurso muy rico que puede ser incluido en la clase de ELE de diferentes maneras.

Con la breve presentación de las teorías asociadas, hemos visto la posibilidad e importancia de emplear música y canciones en el aula. Para contestar a las preguntas que hemos planteado en la introducción sobre la aplicación concreta, primero hemos de señalar que la música y las canciones muestran valores incomparables que nos sirven

para despertar nuestro sentimiento estético o ético, y que ayudan a la concentración e imaginación, sobre todo en el área didáctica. Con las canciones se puede experimentar la lengua auténtica de la vida real, estimular los intereses estudiantiles, fortalecer la memoria, aumentar la autonomía en el aprendizaje y la confianza en uno mismo. Dicho de otra manera, sus aportaciones ya se han demostrado en distintos ámbitos.

Con la música se puede desarrollar no solo los diferentes niveles lingüísticos y elementos suprasegmentales, sino también las cuatro destrezas fundamentales y la integración de las mismas. Además, como tienen efectos terapéuticos, favorecen la comunicación, la memoria, la motivación y la reducción de ansiedad durante el aprendizaje. Al tratar el ámbito sociolingüístico, permiten aprender tanto las variedades sociales como las variaciones geográficas, así como situaciones concretas de comunicación diaria, la vida cotidiana, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes dentro del ámbito sociocultural, etc.

Las fuentes para conseguir música y canciones son muy diversas. Sin embargo, al aplicarlas en el aula, se han de tener en cuenta los siguientes criterios para la selección: el género musical, el tema, el tipo, la duración y la melodía, los objetivos didácticos del profesor, la edad media del grupo, su nivel lingüístico, su interés por la música y las canciones españolas, etc. En conclusión, se ha de considerar todos estos factores a fin de buscar la canción más adecuada para la clase.

Las actividades que se pueden realizar con la música y las canciones también son muy variadas, se pueden dividir según las diferentes etapas de audición, y sirven para la contextualización, el descubrimiento y la expansión. Nuestras ideas sobre las secuencias de las actividades que hemos puesto parten de distintas vías; algunas de ellas las hemos sacado de estudios llevados a cabo en este campo, mientras que otras las hemos resumido desde las experiencias que compartieron con nosotros los profesores que han participado en nuestro cuestionario y entrevista.

Para resumir los capítulos prácticos, primeramente, hemos de señalar que gozamos de la colaboración de más de quinientos participantes en las encuestas. Después de comparar los datos, notamos que, por un lado, los profesores chinos de español tienen menor edad en general y, por supuesto, menos experiencia profesional que los

profesores españoles. La mayoría de ellos son de sexo femenino, mientras que la proporción de sexo de los profesores españoles ha mostrado un mayor equilibrio. Obviamente, los últimos cantan más canciones españolas y dominan un nivel más alto. Es decir, el sexo, la edad y el nivel de canto del profesor son los factores que, según nuestra consideración, influyen en el empleo de la música y las canciones en la clase. Con respecto a su uso, los profesores españoles han demostrado mayor interés.

En cuanto al tema y al tipo de música y canción, los profesores españoles han manifestado una actitud más abierta, ya que su variedad y diversidad es mayor que en el caso de los profesores chinos. Sin embargo, hay que indicar que los profesores chinos han utilizado canciones para realizar actividades de traducción, lo cual nos parece útil para los estudiantes sinohablantes.

En relación con el uso de música y canciones en los manuales, en España cuentan con mayor variación y empleo de este recurso, e incluso uno de ellos contiene una unidad entera que trata de temas musicales. En China, los manuales son monótonos y a veces tienen fines específicos, como repertorios de textos literarios para la comprensión lectora, listas de vocabulario, explicaciones sobre estructuras gramaticales, frases hechas, etc.

Por lo tanto, hemos ofrecido nuestras sugerencias en esta tesis, tales como establecer un corpus de canciones para facilitar el uso de las mismas, elaborar un manual especialmente con método musical, aplicar una asignatura de apreciación de música española y latinoamericana, etcétera. Puesto que la música y las canciones son un tipo de recurso irremplazable, no se deben apartar de la enseñanza y aprendizaje del español. Sin embargo, sí que se puede actualizar su uso y combinarlas con otros recursos o con las nuevas tecnologías.

Para concluir, la música y las canciones son herramientas necesarias en nuestra vida, y con ellas no solo podemos divertirnos y relajarnos, sino también favorecer el aprendizaje de un segundo idioma. Tras los análisis comparativos en el marco práctico, apreciamos claramente que pueden orientarse hacia todos los aspectos que necesitamos en una clase de ELE, tal como señalábamos en las hipótesis que planteamos en las introducciones de cada unidad didáctica. Con la última parte del trabajo se puede llegar

a decir que pueden estructurarse magníficamente para facilitar el estudio de una segunda lengua.

No podemos afirmar de forma absoluta que la música y las canciones benefician a todos los aprendientes; sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, sí que apoya a los estudios de un idioma sin duda alguna. En definitiva, aseguramos que la música y las canciones son muy útiles para el aprendizaje de una segunda lengua, y concluimos con la idea de que cada profesor puede usarlas como prefiera, pero nunca se deben dejar de emplear en la enseñanza de una lengua. Sobre todo, en el caso de China, si se incluye el método de música en la enseñanza de español, daremos un gran paso para seguir adelante.

8.2. Limitaciones del estudio

La tesis doctoral es el comienzo de nuestra investigación profesional durante toda la vida, pues, aunque llevamos más de doscientas páginas narrando los beneficios de la música y de las canciones para la enseñanza de una segunda lengua, aún queda mucho por estudiar, ya que son recursos tan ricos que no somos capaces de concluir en tan breve espacio. Durante la redacción del presente trabajo, encontramos una serie de limitaciones.

En primer lugar, sobre las encuestas, por un lado, hay que detallar más la clasificación de las edades. Según un dicho de los chinos, con tres años ya se pasa a otra generación. Es obvio que nuestra clasificación por cada cinco años no es suficiente para estudiar la diferencia de las distintas edades, por lo que dos tercios de los profesores chinos son de edades comprendidas entre los 26 y los 30 años. Este resultado nos ha afectado al analizar la relación entre el factor edad y el uso de la música y las canciones.

En segundo lugar, como no sabemos la cantidad total de profesores españoles que se dedican a la enseñanza de este idioma a extranjeros, no podemos calcular la cantidad que debemos sacar como muestra. Además, las respuestas que tenemos son aleatorias, a pesar de que hemos intentado buscar profesores de diferentes universidades, centros

o institutos sociales de idiomas extranjeros con el fin de conseguir mayor variedad de respuestas. Consideramos que, a lo mejor, el estudio piloto es más conveniente para este tipo de investigación después de haber realizado el presente trabajo.

El gran problema de la presente investigación consiste en que no podemos llevar al aula nuestros diseños de unidades. O sea, nos faltan las prácticas auténticas de nuestro estudio. Todo lo planteado en este trabajo está basado en las experiencias o en estudios que conocemos, pero no son propios. Teóricamente, nuestra investigación aporta soluciones para la mejora de la enseñanza de español en China en el uso de música y canciones, pero puede resultar que, en la práctica, al llevarlo a la clase, nos encontremos otros problemas imprevistos. Además, se ha de estudiar más sobre la integración de la música con otros recursos didácticos.

Al final, para la elaboración del corpus de canciones, nos falta un conocimiento completo de la música española y latinoamericana. Por un lado, es un mundo tan enorme que es imposible abarcarlo por entero; por otro, se hace imprescindible la implicación de un nativo en el trabajo. Por todo esto, la elaboración de nuestro corpus está basada en estudios anteriores y en la búsqueda de recursos por internet, y precisa más estudios con el fin de complementarlo y detallar las clasificaciones para elaborar un índice que facilite su consulta y uso a todos los profesores.

8.3. Futuras líneas de investigación

En primer lugar, consideramos que es necesario reflexionar sobre las formas de integrar la música y las canciones con otros recursos como fotos, ilustraciones, vídeos, películas, internet, etcétera. Por ejemplo, el programa Lipdub, un vídeo realizado por grupo de personas que sincronizan sus labios, gestos y movimientos con una canción popular o cualquier otra fuente musical. Consideramos que vale la pena probar con toda la clase, puesto que se puede favorecer la participación de todos los estudiantes, su creatividad y la capacidad de colaboración.

En segundo lugar, es indispensable poner en práctica nuestras unidades didácticas con los estudiantes chinos, para comprobar, por un lado, si estas unidades son

aprovechables o no, y por otro, para descubrir los fallos que tienen nuestras consideraciones, con el fin de hacer coincidir nuestros diseños de unidades con las realidades de los estudiantes chinos.

En tercer lugar, como estamos en una era digital, el hecho de cómo relacionar este recurso tradicional con las nuevas tecnologías es un nuevo desafío. Según nuestro pensamiento, se pueden diseñar aplicaciones del móvil con actividades de música y canciones para el aprendizaje, o simplemente para cantar canciones en español y compartirlas con los amigos, etcétera. Las posibles formas de utilizar la música y las canciones son infinitas, por lo que debemos activar hacer uso de nuestra inteligencia para tener un uso completo y eficiente sin dejarlas aisladas.

9. BIBLIOGRAFÍA

9.1. Materiales didácticos

- Abia, B., Blas, A., & Gutiérrez, E. (2010a). *En acción 1: curso de español. Libro de alumno*. Madrid: EnCLAVE-ELE.
- Abia, B., Blas, A., & Gutiérrez, E. (2011a). *En acción 2: curso de español. Libro de alumno*. Madrid: EnCLAVE-ELE.
- Abia, B., Blas, A., & Gutiérrez, E. (2010b). *En acción 3: curso de español. Libro de alumno*. Madrid: EnCLAVE-ELE.
- Abia, B., Blas, A., & Gutiérrez, E. (2011b). *En acción 4: curso de español. Libro de alumno*. Madrid: EnCLAVE-ELE.
- Baulenas, N., Peris, E., Conejo, E., & Garrido, P. (2014). *Bitácora: curso de español*. Barcelona: Difusión.
- Berlitz, M. (1908). *Método Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos (parte española)*. Nueva York: Nabu Press.
- Borobio V., & Palencia, R. (2007). *Curso de español para extranjeros Nuevo ELE. Inicial 1, Inicial 2, Intermedio y Avanzado (Libro del alumno)*. Madrid: SM.
- Borobio, V., & Palencia, R. (2003a). *Curso de español para extranjeros: nuevo ELE inicial 1. Libro del alumno*. Madrid: SM-ELE.
- Borobio, V., & Palencia, R. (2003b). *Curso de español para extranjeros: nuevo ELE inicial 1. Guía Didáctica*. Madrid: SM-ELE.
- Borobio, V., & Palencia, R. (2003c). *Curso de español para extranjeros: nuevo ELE inicial 2. Libro del alumno*. Madrid: SM-ELE.
- Borobio, V., & Palencia, R. (2003d). *Curso de español para extranjeros: nuevo ELE inicial 2. Guía Didáctica*. Madrid: SM-ELE.
- Borobio, V., & Palencia, R. (2006a). *Curso de español para extranjeros: nuevo ELE intermedio. Libro del alumno*. Madrid: SM-ELE.
- Borobio, V., & Palencia, R. (2006b). *Curso de español para extranjeros: nuevo ELE intermedio. Guía Didáctica*. Madrid: SM-ELE.
- Borobio, V., & Palencia, R. (2006c). *Curso de español para extranjeros: nuevo ELE*

avanzado. Libro del alumno. Madrid: SM-ELE.

Borobio, V., & Palencia, R. (2006d). *Curso de español para extranjeros: nuevo ELE avanzado. Guía Didáctica.* Madrid: SM-ELE.

Borobio, V., & Palencia, R. (2012a). *ELE actual 1: libro del alumno.* Madrid: SM-ELE.

Borobio, V., & Palencia, R. (2012b). *ELE actual 2: libro del alumno.* Madrid: SM-ELE.

Borobio, V., & Palencia, R. (2012c). *ELE actual 3: libro del alumno.* Madrid: SM-ELE.

Borobio, V., & Palencia, R. (2012d). *ELE actual 4: libro del alumno.* Madrid: SM-ELE.

Caderno, E., Pastor, S., Amenós, J., & Aymat, V. (2009). *Agencia ELE 1: libro de clase.* Alcobendas, Madrid: SGEL.

Caderno, E., Pastor, S., Amenós, J., & Aymat, V. (2010). *Agencia ELE 2: libro de clase.* Alcobendas, Madrid: SGEL.

Caderno, E., Pastor, S., Amenós, J., & Aymat, V. (2011). *Agencia ELE 3: libro de clase.* Alcobendas, Madrid: SGEL.

Caderno, E., Pastor, S., Amenós, J., & Aymat, V. (2012). *Agencia ELE 4: libro de clase.* Alcobendas, Madrid: SGEL.

Caderno, E., Pastor, S., Amenós, J., & Aymat, V. (2013a). *Agencia ELE 5: libro de clase.* Alcobendas, Madrid: SGEL.

Caderno, E., Pastor, S., Amenós, J., & Aymat, V. (2013b). *Agencia ELE 6: libro de clase.* Alcobendas, Madrid: SGEL.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., & Llovet, B. (1998a). *Planeta 1: libro del alumno.* Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., & Llovet, B. (1998b). *Planeta 1: libro del profesor.* Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., & Llovet, B. (1999a). *Planeta 2: libro del alumno.* Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., & Llovet, B. (1999b). *Planeta 2: libro del profesor.* Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., & Llovet, B. (2000a). *Planeta 3: libro del alumno.* Madrid:

Edelsa.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., & Llovet, B. (2000b). *Planeta 3: libro del profesor*. Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., & Llovet, B. (2000c). *Planeta 4: libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., & Llovet, B. (2000d). *Planeta 4: libro del profesor*. Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., & Llovet, B. (2007). *Pasaporte ELE A1: libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., & Llovet, B. (2008a). *Pasaporte ELE A2: libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., & Llovet, B. (2008b). *Pasaporte ELE B1: libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., & Llovet, B. (2010). *Pasaporte ELE B2: libro del alumno*. Madrid: Edelsa.

Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (2009a). *Aula internacional 1*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (2009b). *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (2009c). *Aula internacional 3*. Barcelona: Difusión.

Corpas, J., Garmendia, A., & Soriano, C. (2009d). *Aula internacional 4*. Barcelona: Difusión.

Domínguez, J., Ríos, M., & Sánchez, A. (1990). *Español en directo*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Dong, Y. S., & Liu, J. (2008a). *Español Moderno 1: Libro del alumno*. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).

Dong, Y. S., & Liu, J. (2008b). *Español Moderno 2: Libro del alumno*. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).

- Dong, Y. S., & Liu, J. (2000). *Español Moderno 3: Libro del alumno*. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
- Dong, Y. S., & Liu, J. (2001). *Español Moderno 4: Libro del alumno*. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
- Dong, Y. S., & Liu, J. (2002). *Español Moderno 5: Libro del alumno*. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
- Dong, Y. S., & Liu, J. (2007). *Español Moderno 6: Libro del alumno*. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
- Fernández, L., & Álvarez, J. (2006). *Sueña 1: nivel inicial. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Fernández, L., & Álvarez, J. (2007a). *Sueña 2: nivel inicial. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Fernández, L., & Álvarez, J. (2007b). *Sueña 3: nivel inicial. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Fernández, L., & Álvarez, J. (2008). *Sueña 4: nivel inicial. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Hermoso, A. G., & Dueñas, C. R. (2004). *ECO A1 + A2, nivel 1: curso modular de español lengua extranjera: libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Hermoso, A. G., & Dueñas, C. R. (2005). *ECO B1, nivel 2: curso modular de español lengua extranjera: libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Hermoso, A. G., & Dueñas, C. R. (2006). *ECO B2, nivel 3: curso modular de español lengua extranjera: libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Liu, J., Liu, Y. Q., & Xu, L. (2008). *Español ABC 1: Libro del alumno*. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
- Liu, J., Liu, Y. Q., & Xu, L. (2007). *Español ABC 2: Libro del alumno*. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
- Lobato, J., Fernández, N., & Blanco, P. (2007). *Nuevo español 2000: Nivel elemental*. Alcobendas, Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Lobato, J., & Fernández, N. (2007). *Nuevo español 2000: nivel superior*. Alcobendas, Madrid: Sociedad General Española de Librería.

- Lobato, J., & Fernández, N. (2008). *Nuevo español 2000: nivel medio*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.
- Martín, E., Baulenas, N., & Quintana, N. (2013a). *Gente hoy 1 curso de español basado en el enfoque por tareas: A1-A2: libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Martín, E., Baulenas, N., & Quintana, N. (2013b). *Gente hoy 2 curso de español basado en el enfoque por tareas: B1: libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Martín, E., Baulenas, N., & Quintana, N. (2014). *Gente hoy 3 curso de español basado en el enfoque por tareas: B2: libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- Martínez Álvarez, M. A., Canales, A., Sacristán, M., Liu, J., & Wu, L. (2008). *走遍西班牙 Zǒubiàn xībānyá [Sueña] 1: libro del alumno*. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
- Martínez Álvarez, M. A., Canales, A., Sacristán, M., Liu, J., & Wu, L. (2009a). *走遍西班牙 Zǒubiàn xībānyá [Sueña] 2: libro del alumno*. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
- Martínez Álvarez, M. A., Canales, A., Sacristán, M., Liu, J., & Wu, L. (2009b). *走遍西班牙 Zǒubiàn xībānyá [Sueña] 3: libro del alumno*. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
- Martínez Álvarez, M. A., Canales, A., Sacristán, M., Liu, J., & Wu, L. (2010). *走遍西班牙 Zǒubiàn xībānyá [Sueña] 4: libro del alumno*. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
- Moll, R., & Iraola, J. (1984). *Curso breve de español para extranjeros: grado elemental*. Palma de Mallorca: Moll.
- Morales, R., & Castro, F. (2003). *Nuevo ven 1: libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Morales, R., Marín, F., & Castro, F. (2004). *Nuevo Ven 2: libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Morales, R., Arrese, F., & Unamuno, M. (2008). *Nuevo ven 3: libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Moreno, C., Zurita, P., & Moreno, V. (2009a). *Nuevo Avance 1: curso de español*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Zurita, P., & Moreno, V. (2009b). *Nuevo Avance 2: curso de español*. Madrid: SGEL.

- Moreno, C., Zurita, P., & Moreno, V. (2010a). *Nuevo Avance 3: curso de español*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Zurita, P., & Moreno, V. (2010b). *Nuevo Avance 4: curso de español*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Zurita, P., & Moreno, V. (2011a). *Nuevo Avance 5: curso de español*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C., Zurita, P., & Moreno, V. (2011b). *Nuevo Avance 6: curso de español*. Madrid: SGEL.
- Yang, H. L. (1999). *New College English*. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
- Yang, H. Z. (2004). *New Horizon*. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
- Yang, S. M., & Li, H. Q. (1997). *Focus Listening*. Shanghai: East China Normal University Press.
- Zhang, M. L. (1983). *Step by step*. Shanghai: East China Normal University Press.

9.2. Referencias bibliográficas

- Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Abbott, M. (2002). "Using music to promote L2 learning among adult learners". *TESOL journal*, 11(1), 10-17.
- Adame, C. R., Beltrán, C. M., Castillo, M. D. C., de Alba, G., & Mendoza, I. (2010). "El uso de la canción como recurso educativo abierto para la mejora de la entonación en los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés". *Revista digital sociedad de la información*, 20, 1-6.
- Aitchison, J. (2000). *The seeds of speech: language origin and evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Álvarez, A., & Quirós, M. (1997). "Poesía, música e imagen: la cultura española a través de destrezas orales y escritas". *Frecuencia-L, Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 6, 34-36. Madrid: Edinumen.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). "Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y

metodología”. *Colección Paidós Educador. México: Paidós Mexicana.*

Andión Herrero, M. A. (2008). “Variedades del español y su enseñanza en el marco de la E/LE: el caso de Brasil”. *Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE. Recife: Edições Bagaço*, 123-200.

Anguita, J. C., Labrador, J. R., & Campos, J. D. (2003). “La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)”. *Atención primaria*, 31(8), 527-538.

Antequera Alcalde, S. (2008). “Las canciones en el aula de E/LE. Propuestas didácticas para el diseño de actividades didácticas”. *RedELE (red electrónica de la didáctica del español como lengua extranjera)*, 9. Disponible en la web [Fecha de consulta: 15/11/2014]:
<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/SaraAntequera.shtml>.

Arcaz Pozo, J. L. (2010). “Poesía latina y música: la recreación musical de textos líricos como herramienta complementaria a la enseñanza del latín”. *REDUCA (Filología)*, 1(1). Disponible en la web [Fecha de consulta: 09/12/2016]:
<http://www.revistareduca.es/index.php/reduca-filologia/article/view/148/166>.

Arnau Gras, J. (1997). *Diseños de investigación aplicados en esquemas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arriaga Agrelo, N. (2002). “China estudia español”. *China Hoy*. Disponible en la web [Fecha de consulta: 05/03/2016]: <http://www.chinatoday.com.cn/hoy/2k208.html>.

Arriba García, C. D. (1996). “Introducción a la traducción pedagógica”. *Lenguaje y textos*, (8), 269-283. Disponible en la web [Fecha de consulta: 05/10/2016]:
<http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7979>.

Arroyo, J. (2005). *Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.

Asensi, J. (1996). “Música española contemporánea en el aula de español”. *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, 367-378. León: Universidad de León. Disponible en la web [Fecha de consulta: 20/10/2015]:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf.

Asensi, J. (1997). “Música, maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de

- español”. *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE Carabela*, 41, 129-152. Madrid: SGEL.
- Ayerbe Azurmendi, M. J., & Espí, M. J. (1996). “Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera”. *Revista española de lingüística aplicada*, (11), 63-76.
- Azorín, F., & Sánchez-Crespo, J. L. (1994). *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Badith Akhrif, T. (2010). *Explotación de las canciones para la enseñanza de E/LE*. (Trabajo Fin de Máster) Universidad de Jaén, Jaén, España. Disponible en la web [Fecha de consulta: 20/05/2015]: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_03Badih.pdf?documentId=0901e72b81008b41.
- Bancroft, W. J. (1985). “Music therapy and education”. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, (1): 3-16. Disponible en la web [Fecha de consulta: 19/07/2015]: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED285414.pdf>.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Bentler, P. M., & Chou, C. P. (1987). “Practical issues in structural modeling”. *Sociological Methods & Research*, 16(1), 78-117.
- Berenguer, L. (1996). “Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción”. *La enseñanza de la traducción*, 9-30. Castellón: Universitat Jaume I.
- Berguillos Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Bernao Rueda, M. J. (1994). “Análisis de cuatro métodos para la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, 195-204. Disponible en la web [Fecha de consulta: 12/05/2015]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0195.pdf.
- Berrocal, J. (2011). *Música y neurociencia: la musicoterapia: sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Betti, S. (2004). “La canción moderna en la clase de E/LE”. *Cuadernos Cervantes de*

- la lengua española*, (50). Disponible en la web [Fecha de consulta: 26/07/2015]: http://www.cuadernos cervantes.com/art_50_cancionmoderna.html.
- Blanco Fuente, E. (2005). *La canción en los manuales de E/LE: una propuesta didáctica*. (Memoria de Máster) Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España. Disponible en la web [Fecha de consulta: 07/10/2015]: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/blanco.shtml>.
- Blanco Pena, J. M. (2011). "Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes". *SinoELE*, 5, 60-81. Disponible en la web [Fecha de consulta: 07/12/2015]: http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/blanco_60-81.pdf.
- Bordoy, M. (2001a). "La música española en la Internet. Recursos básicos para el aula de español como lengua extranjera". *Frecuencia-L*, 17, 45-47. Madrid: Edinumen.
- Bordoy, M. (2001b). "Canciones en español: De la Internet al aula". *Revista Mosaico*, (7), 20-23. Disponible en la web [Fecha de consulta: 26/07/2015]: <http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mos7.shtml>.
- Boudon, R. & Bourricaud, F. (1993). *Diccionario crítico de sociología*. Buenos Aires: Edicial.
- Brewer, C. (1995). *Music and learning: Seven ways to use music in the classroom*. Canton, Ohio: Zephyr Press.
- Campbell, D. (1998). *El efecto Mozart: aprovechar el poder de la música para sanar el cuerpo, fortalecer la mente y liberar el espíritu creativo*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Campbell, D. (2001). *El efecto Mozart para niños: despertar con música la mente, la salud y la creatividad del niño*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Campoy Benzal, P. (1980). "Esquemas de realización de una encuesta por muestreo". *Estadística Española*, (86), 27-44.
- Cánaves, M. L. (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Campwell, R. (1993). "20 ways to use a song in the classroom". *It's for teacher*, 23.
- Canales Blanco, A. (2000). "Redes sociales y variación sociolingüística". *Reis*, 115-135. Disponible en la web [Fecha de consulta: 13/10/2016]: <http://www.jstor.org/stable/40184277>.

- Canales Blanco, A. B. (2010). "Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes". *Revista española de lingüística aplicada*, (23), 71-92.
- Cass, G., & Piske, A. (1977). "Pedagogical Pop. A Practical Guide to Using Pop Music in English Language Teaching". *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, 24 (2), 131-139.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Cebreros Ortega, A. M. (2002). "Learners' anxiety in the language classroom". *Uso del Inglés en el aula, lengua, literatura y traducción: IV Jornadas de Estudios Ingleses*, 253-257. Jaén: Universidad de Jaén.
- Celis, Á., & Heredia, J. R. (1998). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, (7), 93-101. Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha.
- Cenoz Iragui, J. (2004). "El concepto de competencia comunicativa". En Sánchez Lobato, J., & Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores*, 449-465. Madrid: SGEL.
- Cerrolaza, O., Cuadrado, C., Díaz, A., & Martín, M. (1999). "El placer de aprender". *Carabela*, 41, 23-33. Madrid: SGEL.
- Chen-Hafteck, L. (1997). "Music and language development in early childhood: Integrating past research in the two domains". *Early child development and care*, 130 (1), 85-97.
- Colina, S. (2002). "Second language acquisition, language teaching and translation studies". *The Translator*, 8 (1), 1-24.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cordeiro, D. M. (2014). "Las canciones mueven tus inteligencias". *Foro de Profesores de E/LE*, 10(1), 43-53.
- Corder, S. P. (1992). "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda". *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de*

la interlengua, 31-40. Madrid: Visor.

Coronado, M. L., & García, J. (1994). "De cómo usar canciones en el aula". *Actas del segundo Congreso Nacional de ASELE*, 227-235. Disponible en la web [Fecha de consulta: 23/09/2015]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0225.pdf.

Corredera Martos, R. M. (2006). "Adquisición de una segunda lengua, factores psicológicos, factores cognitivos". *Aldadis. net. La revista de educación*, (9), 55-57.

Cortés Moreno, M. (2002). "Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE". *Carabela*, 52, 77-98. Madrid: SGEL.

Crystal, D. (1986). "Prosodic development". *Language acquisition*, 33-48. Cambridge: Cambridge University Press.

Cuesta Estévez, G. J. (2000). "19 canciones y 500 verbos (aprendiendo español con Sabina)". En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, 793-802. Disponible en la web [Fecha de consulta: 23/10/2016]: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0793.pdf.

Dale Philip. S. (1972). *Language development; structure and function*. Hinsdale, Illinois: Dryden Press.

Dalis Ledezma, F. C. (2007). *Recursos didácticos en la enseñanza de idiomas extranjeros. Un estudio sobre el uso de la música en el aula de ELE en Noruega* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Bergen, Bergen, Noruega. Disponible en la web [Fecha de consulta: 23/05/2015]: http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2762/Masterthesis_Ledezma.pdf.

Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías". *Comunicar*, 12 (23), 17-23.

Delgado Díaz, J. C. (2005). "La aplicación de la música tradicional canaria en las aulas: Un reto didáctico para el profesorado". *Revista electrónica de LEEME*, (15), 1-14. Disponible en la web [Fecha de consulta: 14/01/2017]: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9753/9187>.

Despins, J. (2001). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.

Díaz Bravo, R. (2005). "La música española en clase de ELE". *Interlingüística*, (16), 299-310. Disponible en la web [Fecha de consulta: 17/02/2015]:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514226>.

- Díaz Bravo, R. (2015). “Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital”. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (24), 203-214. Disponible en la web [Fecha de consulta: 17/02/2015]: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero24/15Rocio.pdf.
- Díaz, J. L. (2010). “Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral”. *Salud mental*, 33 (6), 543-551.
- Díaz-Corrales, J. (2004). “Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas”. *VADEMÉCUM para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 243-257.
- Domínguez González, P. (2008). “Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Breve curso para profesores en formación”. *Marco ELE: Revista de Didáctica*, 6, 1-168. Disponible en la web [Fecha de consulta: 28/09/2016]: <http://marcoele.com/monograficos/destrezas/>.
- Dong, Y. S. (2009). “Elaboración de materiales didácticos en China”. *Actas I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. Disponible en la web [Fecha de consulta: 10/06/2015]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf.
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (2001): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Escobar, E. Y., Gómez, M. D. S., & Arboleda, A. (2011). “La música pop en el desarrollo de las habilidades de escucha y producción oral en inglés”. *Lenguaje*, 33, 1. Disponible en la web [Fecha de consulta: 30/04/2016]: <http://sociedadyeconomia.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/486>.
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2 (7-8), 55-89.
- Estaire, S. (2007). “La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas”. *Consulta*, 23 (05). Disponible en la web [Fecha de consulta: 29/10/2016]: <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo->

tareas.pdf.

Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

Esparza Celorrio, S. (2007). “Música en español en la clase de E/LE: propuestas didácticas y propuestas punk”. *Cuadernos Canela*, (XVIII), 99-111. Disponible en la web [Fecha de consulta: 17/08/2016]: <http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/cc18esparza99-111.pdf>.

Ezquerro, R. (1974). “Análisis de métodos para la enseñanza del español”. *Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, 11, 31-46.

Fan, Y. L. (2012). *The Musicality of English and The Hypothesis for Its Implementation in English Vocabulary Teaching* (Trabajo Fin de Máster). Shanghai Normal University, Shanghai, China.

Fernández López, M. C. (2004). “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 715-734.

Fernández Martín, P. (2013). “El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica”. *Marcoele*, 17. Disponible en la web [Fecha de consulta: 12/05/2016]: http://marcoele.com/descargas/17/fernandez-canciones_inmigrantes.pdf.

Fernández Moreno, F. (1997). “¿Qué español hay que enseñar? Modelos lingüísticos en la enseñanza del español/LE”. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 3 (14), 7-15.

Fernández Moreno, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco/Libros.

Fernández Moreno, F. (2009a). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Fernández Moreno, F. (2009b). *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.

Fernández Moreno, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.

Fitch, W. T. (2006). “The biology and evolution of music: A comparative perspective”. *Cognition*, 100 (1), 173-215.

- Fonseca Mora, C. (1999). *El papel de la musicalidad del lenguaje en el proceso de adquisición del inglés como segunda lengua* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva, España. Disponible en la web [Fecha de consulta: 20/08/2016]: https://www.researchgate.net/publication/36187137_El_papel_de_la_musicalidad_del_lenguaje_en_el_proceso_de_adquisicion_de_ingles_como_segunda_lengua_microform.
- Fonseca Mora, C. (2000). "Foreign language acquisition and melody singing". *ELT Journal*, 54 (2), 146-152.
- Fonseca Mora, C. (2002). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum.
- Fonseca Mora, C. (2007). "Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje". *Publicaciones académicas del Instituto Cervantes*. Disponible en la web [Fecha de consulta: 20/08/2016]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/03_fonseca.pdf.
- Fonseca Mora, C., Toscano-Fuentes, C., & Wermke, K. (2011). "Melodies That Help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence". *International Journal of English studies*, 22 (1), 101-118.
- Fonseca Mora, C., & Toscano-Fuentes, C. (2013). "La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera". *Teoría de la educación*, 24 (2), 197-213.
- Freeman, D. & Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Fu, K. (1986), 中国外语教育史 *zhōngguó wàiyǔ jiàoyùshǐ*, [Historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Fubini, E. & Aranda, C. (2006). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza.
- Galindo, J. T. G., Martínez, R. M., Ferrer-García, M., & Ral, J. M. T. (2012). "La ansiedad como estigma: el estereotipo de la persona ansiosa en la población clínica, sanitaria y general". *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 42 (1), 113-127.
- García, A. & Rigat, M. (2012). *Lingüística aplicada a la traducción*. Valencia: Tirant Humanidades.

- García, T. (1998). *Gente que canta*. Barcelona: Difusión.
- García-Medall Joaquín, A. (2001). “La traducción en la enseñanza de lenguas”. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, (3), 113-140. Disponible en la web [Fecha de consulta: 16/10/2016]: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=231099>.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence: the theory in practice*. New York: Basic books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gargallo, I. S. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Gil-Toresano, M. (2001). “El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE”. *Carabela*, 49, 39-54.
- Gil-Toresano, M., Gil Bürmann, M., Izquierdo, S., & Soria Pastor, I. (2002a). *A tu ritmo: canciones y actividades para aprender español*. Madrid: Edinumen.
- Gil-Toresano, M., Gil Bürmann, M., Izquierdo, S., & Soria Pastor, I. (2002b). “Explotación multimedia de las canciones en las clases de E/LE”. *Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España: Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Brasil: São Paulo.
- Giménez, J. T. (2003). *Ars canora: canciones y cánones para la educación musical y la didáctica de lenguas extranjeras*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Giménez, S. D. (2011). “Música y memoria”. *Revista Electrónica De La Facultad De Psicología - UBA*. Disponible en la web [Fecha de consulta: 10/09/2016]: http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=264:musica-y-memoria&catid=11:alumnos&Itemid=1.
- Giménez-Rico, I. D. (1994). “Lo masculino y lo femenino en la canción ligera: una audición comparativa”. *Género y sexo en el discurso artístico*, 257-284. Oviedo:

Universidad de Oviedo.

Giovannini, A. (1996). *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.

Gloria García, G. (2010). “La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua”. *Revista de la Educación en Extremadura*, (98), 41-55. Disponible en la web [Fecha de consulta: 13/10/2016]: http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/4_g_g_galindo.pdf.

Gómez-Ariza, C. J., Bajo, M. T., Puerta-Melguizo, M. C., & Macizo, P. (2000). “Cognición musical: relaciones entre música y lenguaje”. *Cognitiva*, 12 (1), 63-87.

Gómez-Ferrer, G. J. (1991). “Trabajando con canciones”. *Cuadernos de pedagogía*, (198), 44-46.

Gómez Torrego, L. (2007). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.

González, A., Calleja, V., López, L., Padrino, P., & Puebla, P. (2009). “Los estudios de encuesta”. *Métodos de Investigación en Educación Especial*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

González Valle, J. V. (1988). “Relación música y lenguaje en los teóricos españoles de música de los siglos XVI y XVII”. *Anuario musical*, 43, 1.

Gonzalo, D. (2006). “El uso de canciones en la enseñanza de EL2”. *Tareas EPA*, 1-33. Disponible en la web [Fecha de consulta: 01/10/2016]: http://www.catedu.es/tarepa/uso_recursos/uso_canciones/uso_canciones_1.pdf.

Griffiee, D. T. (1988). “Song and music techniques in foreign and second language classrooms”. *Cross Currents*, 15 (1), 23-25.

Griffiee, D. T. (1992). *Songs in action*. Londres: Prentice Hall.

Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2-L*. Madrid: Arco/Libros.

Guo, H. F. (2010). *Research on Application of Music in English Education – A Case Study of Application of Music in College English Education* (Trabajo Fin de Máster). Jiangxi University of Finance and Economics, Jiangxi, China.

Heinze, E., & García, A. (2015). *Fundamentos de psicolingüística*. Madrid: Síntesis.

- Hernández, M. R. (1996). "La traducción pedagógica en la clase E/LE", *Actas VII de ASELE*, 249-255. Disponible en la web [Fecha de consulta: 17/11/2016]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0247.pdf.
- Hernández Campoy, J. M. (1996). "Modelos Sociolingüísticos en la Literatura Musical". *Mundos de ficción: Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica*, 871-880. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Hornillos, R. C., & Roa, J. D. D. V. (2015). "La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías". *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (23), 139-151.
- Iglesias Casal, I. (2003). "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas". *CARABELA*, (54), 5-28.
- Ivanov, V. K., & Geake, J. G. (2003). "The Mozart effect and primary school children". *Psychology of Music*, 31 (4), 405-413.
- Jiang, Z. K. (1999). 第二语言习得研究 *Dìèr yǔyán xíde yánjiū* [Estudios sobre la adquisición de una segunda lengua]. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).
- Jiménez, J., Martín, T., & Puigdevall, N. (1999). "Tipología de explotaciones didácticas de las canciones". *MarcoELE*, 9, 129-140. Madrid: Fundación Actilibre. Disponible en la web [Fecha de consulta: 17/12/2016]: http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.jimenez martinpuigdevall.pdf.
- Jiménez, J. & Jorquera, M. (2003). *Ars canora: canciones y cánones para la educación musical y la didáctica de lenguas extranjeras*. Logroño: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones.
- Jolly, Y. S. (1975). "The use of songs in teaching foreign languages". *The Modern Language Journal*, 59(1-2), 11-14.
- Jourdain, R. (1998). *Music, the brain, and ecstasy: how music captures our imagination*. New York: Avon Books.
- Juncal, M. C. F. (2004). "La edad como variable sociolingüística: cuestiones metodológicas". *Actas del V Congreso de Lingüística General*, 939-948. Madrid: Arco/Libros.

- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Kish, L. (1965). *Survey sampling*. New York: Chichester Wiley.
- Koelsch, S., Kasper, E., Sammler, D., Schulze, K., Gunter, T., & Friederici, A. D. (2004). "Music, language and meaning: brain signatures of semantic processing". *Nature neuroscience*, 7 (3), 302-307.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Krashen, S., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford New York: Pergamon Press.
- Krashen, S., & Gregg, K. R. (1986). "The input hypothesis: Issues and implications". Londres: Longman.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). "Determining sample size for research activities". *Educational and psychological measurement*, 30 (3), 607-610.
- Kreutz, G., Ott, U., Teichmann, D., Osawa, P. y Vaitl, D. (2008). "Using music to induce emotions: Influences of musical preference and absorption". *Psychology of music*, 36, 101-126.
- Lacorte, M. (2007). *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Lafarga, M. (2017). "Música y Lenguaje. Una experiencia educativa para la formación del profesorado de educación musical". *Revista Electrónica de LEEME*, (5), 1-6. Disponible en la web [Fecha de consulta: 12/02/2017]: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9696/9133>.
- Larraz, R. (2008). "Canciones para enseñar lengua". *Cuaderno Intercultural*. Disponible en la web [Fecha de consulta: 02/08/2016]: <http://www.cuadernointercultural.com/canciones-para-aprender-idiomasy/>.
- Lavall Leganés, E. N. (2012a). "La música en el aula de inglés: una propuesta práctica". *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (21), 115-125. Disponible en la web [Fecha de consulta: 17/09/2016]: http://www.encuentrojournal.org/textos/12.%20Legan_s.pdf.

- Lavall Leganés, E. N. (2012b). “La música como terapia complementaria en la mejora de la comunicación y el lenguaje autista”. *Psicologia. com*, 16 (1). Disponible en la web [Fecha de consulta: 17/09/2016]: <https://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/view/1381>.
- Lavall Leganés, E. N., & Aldeguer, S. P. (2012). “Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria”. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (13), 102-122.
- Lems, K. (2001). “Using music in the adult ESL classroom”. *ERICDigest*. Disponible en la web [Fecha de consulta: 13/03/2016]: http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/music.html.
- Lerdahl, F., & Jackendoff, R. (1983). *Una teoría generativa de la música tonal*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Li, X. Q. (2014). “音乐与英语教学 Yīnyuè yǔ yīngyǔ jiàoxué [La música y la enseñanza de inglés]”. *中学教学参考 zhōngxué jiàoxué cānkǎo [Referencia para la educación de escuela secundaria]*, 2014 (12), 39.
- Lindstromberg, S., & Valero, A. (1997). *110 actividades para la clase de idiomas*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Littlewood, W., & Clemente, F. G. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Liu, N. (2012). *The Auxiliary Application of English Songs in Junior English Teaching* (Trabajo Fin de Máster). Shanghai Normal University, Shanghai, China.
- Livingstone, F. B. (1973). “Did the Australopithecines sing?” *Current Anthropology*, 14 (1/2), 25-29.
- Llorens, A. (2013). “150 canciones para trabajar la prevención de la violencia de género en el marco educativo”. Valencia: Servicio de Educación, Ayuntamiento de Valencia.
- Llorente, L. I. (2009). “El ritmo de la gramática: la música en la clase de español como lengua extranjera (E/LE)”. *Cauce*, 32 ,69-81. Disponible en la web [Fecha de consulta: 12/05/2016]: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce32-33/cauce_32-33_008.pdf.
- Loewy, J. V. (1995). “The musical stages of speech: A developmental model of pre-verbal sound making”. *Music Therapy*, 13 (1), 47-73.

- López, E. (1990). *España canta: canciones tradicionales*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Lozano Antolín, J. G. (2006). “Música, cultura y gramática en la clase de E/LE”. *RedELE*, (6), 8. Disponible en la web [Fecha de consulta: 06/12/2014]: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista.shtml>.
- Lozano, G., & Campillo, J. R. (1996). “Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos”. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 3, 127-155. Disponible en la web [Fecha de consulta: 11/10/2016]: http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf.
- Lu, J. S. (2000). *Enseñanza e investigación del español en China*. Madrid: Gráficas Escorial.
- Maestu, E. B. (2011). “La canción latinoamericana en la enseñanza del español: Música, cultura y variación lingüística”. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 969-984. Logroño: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Marco Martínez, C., & Marco Lee, J. (2010). “La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas”. *Revista Cálamo FASPE*, (56), 3-14.
- Marin, O. S. (1982). “Neurological aspects of music perception and performance”. *The psychology of music*, 2, 453-477.
- Martí, J. (2014). *Cómo potenciar la inteligencia de los niños con la música*. Barcelona: Ma Non Troppo.
- Martín-Laborda, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Fundación AUNA.
- Martín Sánchez, M. (2009). “Historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Tejuelo*, (5), 54-70.
- Martínez Lagares, M. D. (2015). “Uso práctico de Internet para enseñar español a través de canciones”. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (27), 253-267.
- Martínez Sallés, M. (2000). “Pequeña guía de la música pop actual en España”. *Revista Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, (4), 10-15. Disponible en la web [Fecha de consulta: 08/07/2016]: <http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mos4.shtml>.

- Martínez Sallés, M. (2002). *Tareas que suenan bien. El uso de canciones en clase de ELE*. Bruselas: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- Martínez Sallés, M. (2012). *Clase de música: actividades para el uso de canciones en la clase de español*. Barcelona: Difusión.
- Martínez Santamaría, R. (2000). “Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE”. *Frecuencia-L*, 15, 21-26. Madrid: Edinumen.
- Martínez Santamaría, R. (2012). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica* (Vol. 13). Madrid: Ministerio de Educación.
- Mata Barreiro, C. (1990). “Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas”. *Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos*, 158-171.
- Méndez Garrido, J. M. (2002). *Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Méndez, R. (2003). “Songs, rhymes and games”. En *All about teaching English: a course for teachers of English: pre-school through secondary*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Mills, J. (1997). *La música en la enseñanza básica*. Santiago: Andrés Bello.
- Miquel, L., & Sans, N. (1992). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Cable*, 9 (1992), 15-21. Madrid: Difusión.
- Moreno García, C. (1997). “Actividades lúdicas para practicar la gramática”. *Carabela, Segunda etapa*, 41, 35-48. Madrid: SGEL.
- Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno, J. (2014). *Hablar y cantar: la música y el lenguaje*. Granada: Universidad de Granada.
- Moriya, Y. (1988). “English speech rhythm and its teaching to non-native speakers”. Paper presented at the annual convention of teachers of English to speakers of other languages, Chicago, Estados Unidos.
- Mouton, P. G. (1994). *Lenguas y dialectos de España*. Madrid: Arco/Libros.
- Mouton, P. G. (2012). “La lengua y las edades”. *Lychnos*, (8), 65-69. Disponible en la

web [Fecha de consulta: 25/11/2016]:
http://www.fgcsic.es/lychnos/es_es/articulos/La-lengua-y-las-edades.

- Murphey, T. (1990). *Song and music in language learning: An analysis of pop song lyrics and music in teaching English to speaker of other languages*. Bern: Peter Lang.
- Murphey, T. (1992). *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press.
- Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra.
- Núñez Delgado, M. P. (2002). “Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la elección y diseño de actividades para la educación lingüística”. *Revista española de lingüística aplicada*, (15), 113-136.
- Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Olivera, P. (2005). *Lengua y sociedad: investigaciones recientes en lingüística aplicada*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid.
- Ordorica Silva, D. (2010). “Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera”. En *Leaa Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*, 3 (2). Disponible en la web [Fecha de consulta: 18/10/2016]: [http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/año03/num01/Nombre del archivo/0302a04.pdf](http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/año03/num01/Nombre%20del%20archivo/0302a04.pdf).
- Ornat, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Otto, J. (1922). *Language, its nature, development and origin*. Londres: George Allen & Unwin LTD.
- Palacios, F. & Campo, P. (1997). *La música como proceso humano*. Salamanca: Amaroo.
- Palmer, C., & Kelly, M. H. (1992). “Linguistic prosody and musical meter in song”. *Journal of memory and language*, 31 (4), 525-542.

- Palomares, J., Madrid, D., Muros, J., & Pardo, M^a del Mar. (1990). "Posibilidades didácticas de las canciones en la clase de inglés". *Actas: V Jornadas pedagógicas para la enseñanza de inglés*, 127-142. Granada: GRETA.
- Parcerisa Aran, A. (1996). *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Parera, M. (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio.
- Patel, A. D. (2003a). "Language, music, syntax and the brain". *Nature neuroscience*, 6 (7), 674-681.
- Patel, A. D. (2003b). "Rhythm in language and music". *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999 (1), 140-143.
- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Peretz, I., & Zatorre, R. J. (Eds.). (2003). *The cognitive neuroscience of music* (pp. 192-203). Oxford: Oxford University Press.
- Pérez, S. (2012). *Ocho motivos para vivir con música*. Madrid: Editorial N.A.
- Phillips, B. (1997). *Poetry for language learners*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pinker, S. (1997). *How the mind works*. Londres: Penguin Books.
- Pinker, S. (2002). *The blank slate: the modern denial of human nature*. Londres: Penguin Books.
- Pisonero del Amo, I. (2004). "La enseñanza del español a niños y niñas". *VADEMÉCUM para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, 1279-1302.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo.
- Prada Creo, E. (1991). "Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera". *Revista española de lingüística aplicada*, (7), 137-148.
- Punset, E. (2005). *Cara a cara con la vida, la mente y el Universo: conversaciones con los grandes científicos de nuestro tiempo*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Rickard, N. S., Wong, W. W., & Velik, L. (2012). "Relaxing music counters heightened

- consolidation of emotional memory”. *Neurobiology of learning and memory*, 97 (2), 220-228. Australia: Universidad de Monash.
- Richards, J. (1969). “Songs in language learning”. *Tesol Quarterly*, 3 (2), 161-174.
- Richards, J., Rodgers, T., Castrillo., García, A. & Mas, J. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rissel, D. (1981). “Diferencias entre el habla femenina y la masculina en español”. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 36(2), 305-322. Disponible en la web [Fecha de consulta: 29/11/2016]: http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/36/TH_36_002_101_0.pdf.
- Rodrigo, M. S. (2000). *Musicoterapia: terapia de música y sonido*. Madrid: Musicalis.
- Rodríguez López, B. (1996). “La traducción como herramienta didáctica”. *Contextos*, (27), 107-126.
- Rodríguez López, B. (2005). “Las canciones en la clase de español como lengua extranjera”. *ASELE. Actas XVI (2005). Centro Virtual Cervantes*, 806-816. Disponible en la web [Fecha de consulta: 10/12/2015]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0806.pdf.
- Rodríguez López, B. (2010). “El papel de la traducción en la enseñanza del español”. *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 339-352. Disponible en la web [Fecha de consulta: 26/11/2016]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/22_aplicaciones_09.pdf.
- Rovira, J. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Axac.
- Rueda, C. S., Blanco, M. G. G., Mena, M. S., & Iglesias, J. L. L. (2002). Herramientas didácticas para la educación intercultural: el juego y las canciones. *Aula abierta*, (80), 27-42.
- Ruiz Calatrava, M. (2008). “La enseñanza de idiomas a través de la música”. *Innovación y Experiencias Educativas*, (13), 1-10. Disponible en la web [Fecha de consulta: 21/07/2014]: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/M_CARMEN_RUIZ_2.pdf.
- Ruiz García, R. (2005). “De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín. La canción como elemento cultural en la clase de ELE”. *RedELE (red electrónica de la*

didáctica del español como lengua extranjera). Disponible en la web [Fecha de consulta: 28/03/2016]: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_03/2005_BV_03_12RuizGarcia.pdf?documentId=0901e72b80e5bf24.

Ruiz, J. (2013). *Lingüística general*. Alicante: ECU.

Sacristán Gimeno, J. (1991). “Los materiales y la enseñanza”. *Cuadernos de pedagogía*, (194), 10-15.

Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en china. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia, España. Disponible en la web [Fecha de consulta: 14/06/2016]: <http://www.tesisenred.net/TDR-0731108-134322>.

Sánchez Lobato, J. (1993). “Lengua y sociedad”. *El español como lengua extranjera, de la teoría al aula: Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, 59-68. Málaga: Universidad de Málaga.

Sánchez Lobato, J. (1994). “El español en América”. *Actas del IV Congreso de ASELE*, 553-570. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en la web [Fecha de consulta: 28/11/2016]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0553.pdf.

Sánchez Lobato, J. (1999). “Lengua y cultura: La tradición cultural hispánica”. *Revista Carabela*, 45, 5-26. Madrid: SGEL.

Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Alcobendas, Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Sánchez Pérez, A. (1993). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas: estudio analítico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Sánchez Pérez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Sánchez Pérez, A. (2004). “Metodología: conceptos y fundamentos”. *Vademécum para la formación de profesores–Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, 665-688. Disponible en la web [Fecha de consulta: 23/09/2015] http://ele.sgel.es/ficheros/material_didactico/downloads/03%20-%20Aquilino%20S%C3%A1nchez_19.pdf.

Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

- Sánchez Quintana, N., & Clark, D. (1995). *Destrezas integradas: las cuatro destrezas*. Madrid: SM.
- Santiago, J., y Fernández, J. (1997). *Aprender español jugando: juegos y actividades para la enseñanza y aprendizaje del español*. Madrid: Huerga y Fierro, Editores.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Silva Ros, M. (2005). "La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones". *Interlingüística*, (16), 1029-1039. Disponible en la web [Fecha de consulta: 07/10/2016]: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514922>.
- Silva Ros, M. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España. Disponible en la web [Fecha de consulta: 27/11/2014]: <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16853805.pdf>.
- Silva-Corvalán, C., & Enrique-Arias, A. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Sloboda, J. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford, Oxfordshire New York: Clarendon Press Oxford University Press.
- Storr, A. (1992). *Music and the mind*. New York: Ballantine Books.
- Thorne, B., C. Kramarae, y N. Henley. 1983. *Language, Gender and Society*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Tomalin, B. (1986). *Video, TV and radio in the English class: an introductory guide*. London: Macmillan.
- Torres Santomé, J. (1998). "Elaboración de unidades didácticas integrales". *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, 220-264. Madrid: Morata.
- Tsui, A. B. (1996). "Reticence and anxiety in second language learning". *Voices from the language classroom*, 2 (4), 145-167.

- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Vanechoutte, M., & Skoyles, J. R. (1998). "The memetic origin of language: modern humans as musical primates". *Journal of memetics-evolutionary models of information transmission*, 2 (2), 84-117.
- Varó, E. & Hoz, V. (1992). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp.
- Velarde, M. (1988). *Lenguaje y cultura: la etnolingüística*. Madrid: Síntesis.
- VV. AA. (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes.
- VV. AA. (1998). *Gente que canta*. Barcelona: Difusión.
- VV. AA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Waisburd, G., & Erdmenger, E. (2007). *El poder de la música en el aprendizaje: cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo: educación, empresa y desarrollo humano: guía teórica y práctica*. Sevilla: Eduforma.
- Wang, J. (2012). *Study on the Relationship Between Music and Human Language and its Revelation to Language Teaching* (Trabajo Fin de Máster). Ocean University of China, Qingdao, Shandong, China.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Wright, A., Betteridge, D. & Buckby, M. (2006). *Games for language learning*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Yagüe Castro, M. (2010). "Las canciones en la clase de ELE: Un recurso didáctico para incentivar la integración de las destrezas". *SinoELE*, 3, 1-30. Disponible en la web [Fecha de consulta: 10/06/2013]: http://sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasT_Castro.pdf.
- Yang, T. D. (2013). "Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes". *SinoELE*, 8, 17-41. Disponible en la web [Fecha de consulta: 07/12/2015]: http://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/tyang_17-41.pdf.
- Zanón J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Zheng, S. J., Lui, Y. Q., & Wang, M. M. (2011) “全国高等院校西班牙语专业本科课程研究：现状与改革方案 Quánguó gāoděngyuànxìào xībānyáyǔ zhuānyè bēnkē kèchéng yánjiū: xiànzhuàng yǔ gǎigé fāngàn [Un estudio sobre las asignaturas de la Licenciatura en Filología Hispánica: estatus y propuesta para la reforma]”. *Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)*, 43 (4), 574-640.

Zheng, S. J., & Lui, Y. Q. (2014). “我国高等院校西班牙语专业师资状况调研 Wǒguó gāoděngyuànxìào xībānyáyǔ zhuānyè shīzī zhuàngkuàng diàoyán [El estado actual de los profesores de español en las instituciones chinas de educación superior]”. *Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)*, 46 (4), 596-604.

Zheng, S. J., & Lui, Y. Q. (2015). 全国高等院校西班牙语教育研究 Quánguó gāoděngyuànxìào xībānyáyǔ jiàoyù yánjiū [Investigación sobre la educación del español en las universidades nacionales]. Beijing: Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing (FLTRP).

Zhou, N. (2011). *Integration of Songs into the Teaching of Foreign Languages in a Cross—Cultural Setting: Cases of Using Songs in Chinese and English Teaching* (Tesis doctoral). East China Normal University, Shanghai, China.

9.3. Recursos digitales

Diccionario de términos clave de ELE:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Diccionario de la RAE: <http://dle.rae.es/>

ProfeDeEle: <http://www.profedeele.es/categoria/contenido/canciones>

Karaoke: <http://www.smule.com/songs>

Tomamusica: <http://www.entonados.online/tomamusica.com>

YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UC-9-kyTW8ZkZNDHQQJ6FgpwQ>

Bai Du Yin Yue (百度音乐): <http://music.baidu.com/songlist/1428>

Wang Yi Yun Yin Yue (网易云音乐): <http://music.163.com/#/playlist?id=97647603>

QQ Yin Yue (QQ 音乐): <https://y.qq.com/portal/playlist/1741781786>

Formesa: <http://formespa.rediris.es/canciones/>

Todoele: http://www.todoele.net/canciones/Cancion_list.asp

Qian Yi (千奕): <http://www.unls.cn/rls/xxzl/sc/4502.html>

Hu Jiang (沪江): <http://es.hujiang.com/new/music/>


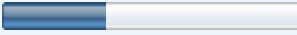
Letras de canciones: <https://www.letras.com/>

Letras de canciones: <http://www.musica.com/>

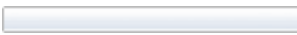
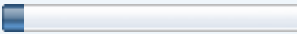
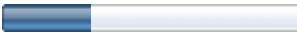
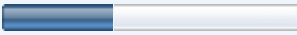
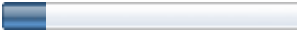
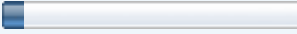
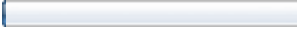
10. APÉNDICES

Apéndice I: Datos originales de la encuesta para profesores españoles





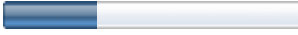
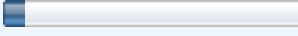
1. Sexo

Mujer	65	 65%
Hombre	35	 35%

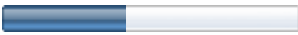
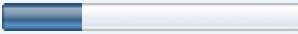
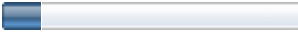
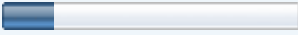
2. Edad

Menos de 18	0	 0%
18-25	8	 8%
26-30	30	 30%
31-40	37	 37%
41-50	15	 15%
51-60	8	 8%
Más de 60	2	 2%

6. Nivel de los estudiantes (Puede elegir más de una opción)

A1	63	 63%
A2	73	 73%
B1	69	 69%
B2	56	 56%
C1	32	 32%
C2	8	 8%

7. ¿Cuántos años lleva enseñando español como lengua extranjera?

1-5 años	42	 42%
5-10 años	27	 27%
10-15 años	13	 13%
Más de 15 años	18	 18%

8. ¿Es usted bueno a la hora de cantar canciones en español?

No sé cantar	36	 36%
--------------	----	--

Sé pocas canciones en español	23	23%
Soy bueno cantando canciones en español	41	41%

9. ¿Ha empleado alguna vez la música en sus clases de español? En caso afirmativo, por favor mencione por lo menos tres canciones que ha utilizado.

Nunca	4	4%
A veces	58	58%
Frecuentemente	38	38%

10. ¿Qué tipo de música ha aplicado en sus clases de español? (Puede elegir más de una opción)

Pop	91	91%
Folk	30	30%
Rock	50	50%
Jazz	11	11%
Otros	38	38%
本题有效填写人次	100	

11. ¿Sobre qué temas ha elegido las canciones para sus clases de español? (Puede elegir más de una opción)

Amor	92	92%
Política	40	40%
Cultura/música tradicional	66	66%
Guerra	18	18%
Amistad	61	61%
Otros	16	16%

12. En cuanto a la música que ha empleado en sus clases de español, ¿de qué país son sus cantantes/grupos? (Puede elegir más de una opción)

España	96	96%
América latina	73	73%
Otros	6	6%

13. ¿Por qué ha empleado música española para su clase de español? (Puede elegir más de una opción)

La demanda de los estudiantes	33	33%
-------------------------------	----	-----

Mi propia preferencia	56	56%
Aparece en los manuales	11	11%
Introducir contenidos gramaticales	53	53%
Motivar el interés de los estudiantes	91	91%
Hacer que los alumnos se relajen	52	52%
Corregir la pronunciación, fonética, entonación de los estudiantes	38	38%
Ampliar los conocimientos culturales de los alumnos	74	74%
Otros	11	11%

14. ¿Qué actividades ha efectuado con música en su clase de español? (Puede elegir más de una opción)

Debates	36	36%
Discusión sobre el tema	64	64%
Rellenar huecos en blanco al escuchar la canción	79	79%
Contestar preguntas después de escuchar la canción	75	75%
Jugar con la canción, o aprender a cantarla o realizar un baile	46	46%
Resumir las reglas gramaticales que incluye la canción	46	46%
Otros	17	17%

15. ¿Considera que es necesario utilizar música en la enseñanza de español?

No es totalmente necesario	11	11%
No es necesario	6	6%
No me importa	6	6%
Es necesario	62	62%
Es totalmente necesario	15	15%

16. ¿Considera que se puede mejorar el nivel de español de los estudiantes a través de la música?

No hay ninguna ayuda	1	1%
Sí hay alguna ayuda	36	36%
Ayuda mucho a los estudiantes	59	59%
No lo sé	4	4%

17. ¿Ha dejado a sus alumnos alguna tarea con música en español? En caso afirmativo, por favor, describa la forma o los contenidos de la tarea con música.

Nunca	54	54%
A veces	36	36%
Frecuentemente	10	10%

18. ¿Qué actitud mantiene si sus alumnos están obsesionados con la música en español?

Positiva	74	74%
Normal	22	22%
Negativa	0	0%
No me importa	4	4%

19. En su clase de español, ¿ha utilizado algún manual fijo? En caso afirmativo, por favor, mencione el nombre del manual.

Sí	50	50%
No	50	50%

20. En el manual que ha mencionado anteriormente, ¿hay algún uso de la música? En caso negativo, no hace falta contestar esta pregunta.

No hay nada	54	54%
Algunos	42	42%
Muchos	4	4%

21. Según su entendimiento, ¿cuáles de las capacidades lingüísticas se pueden mejorar con la música al introducirla en la clase de español? (Puede elegir más de una opción)

Ampliar el vocabulario	97	97%
Ortografía	31	31%
Estructura gramatical	72	72%
Entonación	53	53%
Pronunciación	79	79%
Tempo de elocución	24	24%
Expresión oral	74	74%
Comprensión lectora	48	48%
Expresión escrita	31	31%
Otros	16	16%

22. Según su entendimiento, ¿cuáles de las capacidades sociolingüísticas se pueden mejorar con la música al introducirla en la clase de español? (Puede elegir más de una opción)

Expresión exacta en diferentes situaciones	33	33%
Comprensión sobre jergas, modismos, refranes, etc.	92	92%
Comprensión de las variantes y dialectos del español	74	74%
Capacidad estratégica	35	35%
Otros	7	7%

23. Según su experiencia, ¿cuáles son los motivos principales por los que no ha introducido música en su clase de español? (Puede elegir más de una opción)

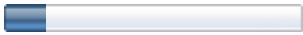

No hay soporte de equipos	27	27%
Es muy difícil encontrar música adecuada en español	21	21%
No tiene nada que ver con el contenido de la clase	30	30%
No hace falta usar música porque hay otros recursos mejores	16	16%
Otros	30	30%

24. Según su experiencia, ¿cuáles son los recursos didácticos más efectivos? (Puede elegir más de una opción)

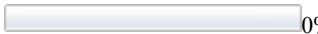
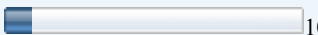

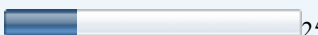
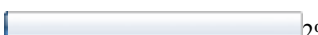
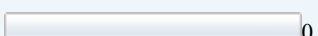

Internet(TIC)	77	77%
Cine, cortos	79	79%
Música (canción, vídeo, etc.)	70	70%
Fotos o ilustraciones	59	59%
Manuales o materiales físicos	53	53%
PowerPoint	25	25%
Otros	11	11%

Apéndice II: Datos originales de la encuesta para profesores chinos


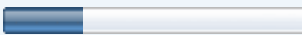

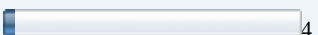
第 1 题 您的性别：

男	22	 14.67%
女	128	 85.33%



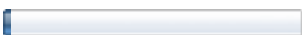
第 2 题 您的年龄段：

18 岁以下	0	 0%
18~25	15	 10%
26~30	92	 61.33%
31~40	38	 25.33%
41~50	3	 2%
51~60	1	 0.67%
60 以上	1	 0.67%

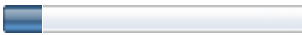


第 7 题 您从事西班牙语教学事业多少年？

1-5 年	88	 58.67%
5-10 年	40	 26.67%
10-15 年	15	 10%
15 年以上	7	 4.67%

第 8 题 您个人是否擅长唱西班牙语音乐（歌曲）？

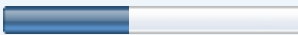
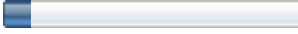

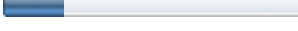
不会唱	44	 29.33%
会唱几首	101	 67.33%
很擅长	5	 3.33%

第 9 题 您课堂教学中有使用过西班牙语音乐（歌曲）吗？如果有，请列举至少三首您使用过的曲目。


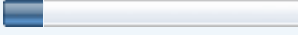

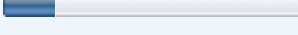
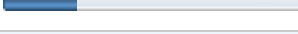
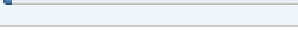

从未有过	20	 13.33%
偶尔	116	 77.33%
经常	14	 9.33%

第 10 题 您在课堂上使用过哪一类型的西班牙语音乐（歌曲）？


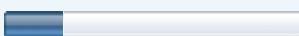
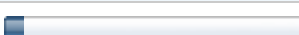
流行	122	 81.33%
----	-----	--

民谣	64	 42.67%
摇滚	14	 9.33%
爵士	8	 5.33%
其他	31	 20.67%

第 11 题 您课堂上使用的西班牙语音乐（歌曲）有哪些主题？

爱情	123	 82%
政治	20	 13.33%
文化	92	 61.33%
历史	26	 17.33%
友谊	38	 25.33%
战争	5	 3.33%
其他	25	 16.67%

第 12 题 您选取的西班牙语歌手/组合以哪个国家的人为主？

西班牙	109	 72.67%
拉美	30	 20%
其他	11	 7.33%

第 13 题 您为什么在您的课堂上使用了西班牙语音乐（歌曲）？

学生要求	14	 9.33%
个人喜好	54	 36%
教材中出现的歌曲	11	 7.33%
引入语法内容	43	 28.67%
调动学生学习兴趣	113	 75.33%
使学生放松紧张的学习情绪	76	 50.67%
纠正学生语音语调	15	 10%
丰富学生的文化知识，增加学生对西语国家文化的了解	97	 64.67%
其他	18	 12%

第 14 题 您课堂上使用西班牙语音乐（歌曲）开展过以下哪些活动？

分组辩论	2	 1.33%
------	---	--

讨论歌曲主题	56	37.33%
听歌曲回答问题	45	30%
听歌词填空	100	66.67%
用歌曲做游戏, 或学唱、学跳	42	28%
总结歌曲中的语法点	46	30.67%
其他	24	16%

第 15 题 您觉得西班牙语音乐（歌曲）在教学课堂中有必要吗？

完全没必要	0	0%
没必要	3	2%
无所谓	35	23.33%
有必要	96	64%
完全有必要	16	10.67%

第 16 题 您觉得西班牙语音乐（歌曲）教学能提高学生的西班牙语水平吗？

完全不能	2	1.33%
有一定作用	121	80.67%
作用很大	17	11.33%
我不清楚	10	6.67%

第 17 题 您布置过关于西班牙语音乐（歌曲）的作业吗？

从未	107	71.33%
偶尔	43	28.67%
经常	0	0%

第 18 题 对于学生热衷于西班牙语音乐（歌曲），您持什么样的态度？

反对	0	0%
不排斥	23	15.33%
大力支持	121	80.67%
无所谓	6	4%

第 19 题 您的西班牙语课堂上是否使用固定的教材？

是	121	80.67%
---	-----	--------

否	29		19.33%
---	----	--	--------

第 20 题 您使用的上述教材中有采用任何音乐（歌曲）吗？如果您上题选择否，请跳过该题。

完全没有	113		75.33%
个别	37		24.67%
很多	0		0%

第 21 题 您认为将音乐（歌曲）引进西班牙语课堂，可以培养学生的哪些语言能力？

扩大词汇量	131		87.33%
单词拼写	46		30.67%
学习语法结构	48		32%
语音	84		56%
语速	42		28%
语调	48		32%
口语表达	63		42%
阅读理解能力	31		20.67%
书写能力	7		4.67%
其他	15		10%

第 22 题 您认为将音乐（歌曲）引进西班牙语课堂，可以培养学生的哪些语用能力？

不同的交际环境下，准确表达自己的能力	54		36%
对俚语、习语、谚语等的理解	107		71.33%
对西班牙语方言、变体的认知以及理解	87		58%
利用已学内容表达未学内容的能力	58		38.67%
其他	6		4%

第 23 题 就您的理解或经验，您没有在课堂上使用西班牙语音乐（歌曲）的原因有哪些？

硬件条件不允许，没有播放设备等	25		16.67%
西语歌曲资源难找	33		22%
与课堂内容无关	101		67.33%
没有必要使用音乐（歌曲），我有其他更好的教学资源	30		20%
其他	17		11.33%

第 24 题 根据您的教学经验，您认为最有效的教学资源是什么？

网络 (TIC)	103	68.67%
电影	67	44.67%
音乐 (歌曲, MV 等)	56	37.33%
图片	47	31.33%
教材	119	79.33%
课件	71	47.33%
其他	8	5.33%

Apéndice III: Datos originales de la encuesta para estudiantes chinos

第 1 题 您的性别：

男	128		19.69%
女	522		80.31%

第 2 题 您的年龄段：

18 岁以下	6		0.92%
18~25	564		86.77%
26~30	56		8.62%
31~40	22		3.38%
41~50	2		0.31%
51~60	0		0%
60 以上	0		0%

第 4 题 年级

大一	163		25.08%
大二	138		21.23%
大三	75		11.54%
大四	115		17.69%
已毕业	159		24.46%

第 5 题 您喜欢收听或欣赏西班牙语音乐（歌曲）吗？如果有，请列举至少三首您经常听的曲目。

不喜欢	128		19.69%
有兴趣	346		53.23%
很喜欢	176		27.08%

第 6 题 您在学习西班牙语的过程中，有接受过用音乐（歌曲）的教学方法吗？如果有，请列举课目类别。

从未有过	210		32.31%
偶尔	333		51.23%
经常	107		16.46%

第 7 题 您认为西班牙语音乐（歌曲）难学吗？

很难	145	22.31%
一般	482	74.15%
很简单	23	3.54%

第 8 题 您认为西班牙语课堂上用西班牙语音乐（歌曲）教学有必要吗？

完全没必要	3	0.46%
没必要	19	2.92%
无所谓	127	19.54%
有必要	427	65.69%
非常有必要	74	11.38%

第 9 题 您认为学习西班牙语音乐（歌曲）能帮助您提高您的西班牙语水平吗？

不能	52	8%
有一定帮助	521	80.15%
帮助很大	77	11.85%

第 10 题 您希望老师在课堂上进行西班牙语音乐（歌曲）教学吗？

非常不希望	3	0.46%
不希望	22	3.38%
无所谓	121	18.62%
希望	391	60.15%
非常希望	113	17.38%

第 11 题 您希望老师在课后布置关于西班牙语音乐（歌曲）的作业吗？

非常不希望	11	1.69%
不希望	91	14%
无所谓	218	33.54%
希望	279	42.92%
非常希望	51	7.85%

第 12 题 您认为西班牙语音乐（歌曲）对西语教学最主要的意义是什么？

提高学习兴趣	548	84.31%
调动学生参与课堂的热情	486	74.77%

减少学习过程的焦虑感	327	50.31%
了解歌曲中所包含的文化	411	63.23%
增强听说读写的能力	416	64%
其他	13	2%

第 13 题 哪一类的西班牙语音乐（歌曲）您最喜欢，最能激起你西班牙语学习的兴趣和激情？

流行	573	88.15%
民谣	337	51.85%
摇滚	157	24.15%
爵士	158	24.31%
其他	34	5.23%

第 14 题 您喜欢哪一类主题的西班牙语音乐（歌曲）？

爱情	592	91.08%
政治	34	5.23%
文化	361	55.54%
历史	181	27.85%
友谊	383	58.92%
战争	73	11.23%
其他	39	6%


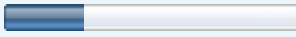
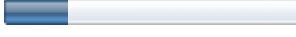
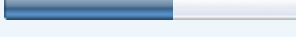


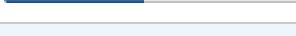
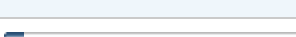
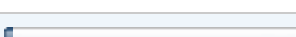
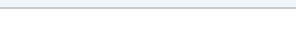
第 15 题 您喜欢哪个各国家的西班牙语歌手/组合？

西班牙	507	78%
拉美	116	17.85%
其他	27	4.15%


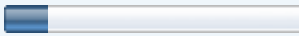
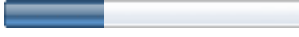

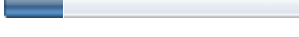
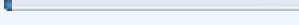
第 16 题 您学习的西班牙语流行歌曲的来源有哪些？

电影	395	60.77%
网络	566	87.08%
广播	116	17.85%
电视	94	14.46%
其他	59	9.08%


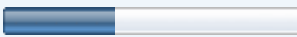
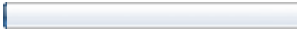
第 17 题 您认为课堂中使用西班牙语歌曲可以培养哪些语言能力？

扩大词汇量	507	 78%
单词拼写	174	 26.77%
学习语法结构	140	 21.54%
语音	369	 56.77%
语速	326	 50.15%
语调	296	 45.54%
口语表达	303	 46.62%
阅读理解能力	148	 22.77%
书写能力	46	 7.08%
其他	19	 2.92%

第 18 题 您使用下列哪些西班牙语教材？

现代西班牙语	636	 97.85%
速成西班牙语	96	 14.77%
走遍西班牙	220	 33.85%
西班牙语阅读	297	 45.69%
西班牙语语法与词汇	129	 19.85%
其他	17	 2.62%

第 19 题 您使用的上述教材中有采用任何音乐（歌曲）吗？

完全没有	396	 60.92%
个别	245	 37.69%
很多	9	 1.38%

Apéndice IV: Lista de la música y las canciones mencionadas en la investigación

(Por orden de su aparición, cantidad total: 236)

Ojalá que llueva café, Juan Luis Guerra

Crisis, Joaquín Sabina

Pero a tu lado, Los Secretos

A dios le pido, Juanes

No dudaría, Antonio Flores

Sabor de amor, Danza Invisible

Quien bien te quiere, Esther Blanco Iglesias

Bichitos, Huecco

Si tú no estás, Rosana

Solamente tú, Pablo Albarán

Decir amigo, Joan Manuel Serrat

Marta, Sebas y los demás, Amaral

Necesito vino, Despistaos

El borracho, Maná

Besos y porros, Joaquín Sabina

Exiliado en el lavado, Estopa

Niño soldado, Ska-P

Guerra, Gondwana

Clandestino, Manu Chao

Pobre Juan, Maná

Mamá tierra, Macaco

Plantea, Antidoping

Latinoamérica, Calle 13

Buscando América, Rubén Blades

Te dejo Madrid, Shakira

Qué bonito es Badalona, Joan Manuel Serrat

Carta de amor, Juan Luis guerra
Cantares, Joan Manuel Serrat
Salir corriendo, Amaral
Las chicas son guerras, Coz
Agosto, Álvaro soler
Mi destino fue quererte, Pepe Aguilar
Luna llena, Camarón
No estamos locos, Ketama
Noches de Bohemia, Navajita Plateá
La cortina, La Sonora Dinamita
La gota fría, Carlos Vives
Morenita, Marco Antonio Solís
El día que me quieras, Carlos Gardel
La cumparsita, Carlos Gardel
Vuelvo al sur, Astor Piazzola y Roberto Goyeneche
Cambalache, Enrique Santos Discépolo
Paso a paso, Los persas
Me llaman calle, Manu Chao
La memoria, León Gieco
Aquí no pasa nada, Caifanes
Ratonera, Amaral
La niña que llora en tus fiestas, La oreja de Van Gogh
Frontera, Jorge Drexler
Jesús mi fiel amigo, Marco Barrientos
Mi viejo, Piero
Tardes negras, Tiziano Ferro
Amigos, Juan Luis Guerra
Siempre me quedará, Bebe
La negra tiene tumbao, Celia Cruz
Yo te avisé, Los Fabulosos Cadilacs

Atrévete a ser, Paloma de Sol
Jailalai, Paloma de Sol
Zona de guerra, Meko
La vida es tranki, Yuma
Toma el bibe, Yuma
Sin tu ladito, Luis Eduardo Aute
Qué difícil es hablar el español, Carlitos
Fiesta, Joan Manuel Serrat
La saeta, Joan Manuel Serrat
La vida es un carnaval, Celia Cruz
No hago más ná, El Gran Combo
Arte, Nosotrāsh
Un año más, Mecano
Partiendo la pana, Estopa
Frutas frescas, Carlos Vives
Las cuatro y diez, Luis Eduardo
Andar conmigo, Julieta Venegas
Guacamole, Kevin Johansen
Recuerdos de la alhambra, Pepe Romero,
Islands, Ludovico Einaudi,
Valió la pena, Marc Anthony
Yo no sé mañana, Luis Enrique
Volando me voy, Camarón
Como tú, Carlos Vives
Para toda la vida, El sueño de Morfeo
Entre tu amor y mi amor, Alfredo de Angelis
Me gustas tú, Manu Chao
Cuervo ingenuo, Javier Krahe
300 Kilos, Los Coyotes
Mis ojos, Maná

¿Qué te pasa?, Manolo Tena
Un beso y una flor, Nino Bravo
Jardín de rosas, Duncan Dhu
Ska de la tierra, Bebe
María la portuguesa, Carlos Cano
Agustito, Ketama
El barrio, Navajita Plateá
Poco antes de que den las diez, Joan Manuel Serrat
La puerta de Alcalá, Ana Belén
19 días y 500 noches, Joaquín Sabina
No me importa nada, Luz Casal
Llegará, Antonio Orozco
Déjame vivir, Jarabe de Palo
Flaca, Andrés Calamaro
Vivir sin aire, Maná
A la primera persona, Alejandro Sanz
Quién, Pablo Alborán
Todos los días sale el sol, Bongo Botrako
Bonito, Jarabe de Palo
Déjame entrar, Carlos Vives
Malo, Bebe
La historia de Juan, Juanes
Mayo de 2002, Luis Ramiro
Si yo fuera un chico, Beyoncé
Ojalá, Silvio Rodríguez
Qué será, Amaral
Sin ti no soy nada, Amaral
Juana la loca, Joaquín Sabina
Corazón loco, Bebo y Cigala
Un buen día, Los Planetas

Ella y él, Ricardo Arjona
Días de verano, Amaral
Noches de bodas, Joaquín Sabina
La bicicleta, Shakira y Carlos Vives
Cuando me enamoro, Enrique Iglesia
Sofía, Álvaro Soler
Jueves, La oreja de Van Gogh
Básame mucho, Luis Miguel
Abrázame, Alejandro Fernández
Qué tendrás, Leo Jiménez
Papá cuéntame otra vez, Ismael Serrano
Me gusta el fútbol, Melendi
Mi primo Juan, Chambao
Hoy no me puedo levantar, Mecano
Gracias a la vida, Violeta Parra
Para vivir, Pablo Milanés
Buena noticia, Chenoa
Limón y sal, Julieta Venegas
Las cuatro estaciones, Alberto Plaza
Ha llovido, Pedro Guerra
El olvidado, Ska-P
Te quiero, Hombres G
El Kitapena, Manu Chao
Mediterráneo, Joan Manuel Serrat
No puede ser, Plácido Domingo
Cometas por el Cielo, La oreja de Van Gogh
Entre dos aguas, Paco de Lucía
Caballo negro, Manolo Sanlúcar
El verano de Kikujiro, Joe Hisaishi
Toca madera, Joan Manuel Serrat

Cuando los ángeles lloran, Maná
Tierna y dulce historia de amor, Ismael Serrano
Una pareja feliz, Los Inhumanos
En el muelle de San Blas, Maná
Entre tu balcón y mi ventana, Zenet
La gozadera, Gente de Zona
Frutas de Caney, Compay Segundo
Desapariciones, Rubén Blades
Las bodas de Fígaro, Mozart
Noches en los jardines de España, Manuel de Falla
Chevaliers de Sangreal, Hans Zimmer
Rain and Where is Armo, Ryuichi Sakamoto y Gabriel Byrne
Qué bueno, Jarabe de Palo
El último beso, Leo Dan
Me voy, Julieta Venegas
Esta noche contigo, Joaquín Sabina
Pedro Navaja, Rubén Blades
Aserejé, Las Ketchup
Naturaleza muerta, Mecano
No sé qué hacer conmigo, El Cuarteto de Nos
Mujer Florero, Ella Baila Sola
La lista de la compra, La cabra mecánica
Un ramito de violetas, Cecilia
Ángel de amor, Maná
La bomba, grupo Azul
Caminando, Rubén Blades
Breve descripción de mi persona, El Cuarteto de Nos
Si tú te vas, Enrique Iglesias
Adán García, Rubén Blades
Antología, Shakira

Fuego, Bomba Estéreo
Hogar, Pedro Guerra
Lo que Ana ve, Revólver
Qué guasa tiene el WhatsApp, David César
Papeles Mojaos, Chambao
Hay un supermercado en el semáforo, Rómulo Castro
Noviembre sin ti, Reik
Rosa de la paz, Amaral
Yo ya no, Lkan,
Daniela, Pedro Guerra
Sin billete de vuelta, Andrés Lewin
No sabes cuánto te he querido, Paco bello
Relocos y recuerdos, Luis Ramiro
Marieta, Javier Krahe
Cuando el ángel decida volver, José Ignacio Lapido
Perdónala, Les Luthiers
Nosotros somos los marranos, El personal
Tierra prometida, Nash
20 de abril, Celtas Cortos
Pueblo mío, Diego Torres
La Llorona, Chávela Vargas
Suéltate el pelo, Hombres G
Si pudiera, Los Suaves
No me ames, Jennifer López y Marc Anthony
La fuerza de mi corazón, Luis Fonsi
Rosas, La oreja de Van Gogh
La tortura, Shakira
Cuéntame un cuento, Celtas Cortos
Bésame mucho, varios artistas
Historia de un amor, varios artistas

Se me olvidó otra vez, varios artistas
Hijo de la luna, varios artistas
La vida que va, varios artistas
Canción del pirata, José de Espronceda
Sonetos del amor oscuro, Amancio Prada
Caminante no hay camino, Joan Manuel Serrat
Son las gaviotas amor, Pedro Guerra
Bachata rosa, Pablo Neruda
Háblale de mí, Camela
La infidelidad en la era de la informática, Jorge Drexler
La extraña pareja, Ismael Serrano
Mi fiel Talismán, Duncan Dhu
Asesina de mi vida, Luis Eduardo Aute
La camisa negra, Juanes
A todo color, Las Escarlatinas
Limón y sal, Julieta Venegas
Mi gran noche, Raphael
A tu lado, Los Secretos
Yo no te pido, Pablo Milanés
Pasa la vida, Pata Negra
Dime, Julián Álvarez
Un año de amor, Luz Casal
Somos latinos, Los Hermanos Flores
Carta a Rigoberta Menchú, Celtas Cortos
Pastillas para no soñar, Joaquín Sabina
Que te vaya bonito, Rosana
Juan Pachanga, Rubén Blades
Las Marías, María Elisa Camargo
Nuestra amistad, Eurojunior
Rosario Tijeras, Juanes

Apéndice V: Corpus de canciones clasificadas por temas

Elaboramos este corpus de canciones con el objetivo de facilitar a los profesores al seleccionar canciones apropiadas para llevarlas a clase, el cual está clasificado por categoría temática. Una parte de estas canciones son ejemplos que hemos mencionado en los Capítulos 4, 5, 6 y 7, más otras añadidas de ámbitos diversos. Además, hemos puesto el país de origen de los artistas, para que sean más fáciles de elegir al presentar las variaciones geográficas del español con canciones. Abajo están las canciones por temas (Cuentan con un total de 371 canciones.):

1. Alcohol 6

Alcohol, alcohol, copla de Cádiz de España

Cubatita de ron, Emilio Aragón de Cuba

El borracho, Maná de México

El último trago, Los Rodríguez de España

Necesito Vino, Despistaos de España

Y nos dieron las diez, Joaquín Sabina de España

2. Accidente vial 6

Amanece en la ruta, Suéter de Argentina

El fantasma, Árbol de Argentina

Fatal destino, Bulldog de Argentina

La raja de tu falda, Estopa de España

Se le apagó la luz, Alejandro Sanz de España

Un accidente de circulación, Loquillo de España

3. América Latina 5

300 kilos, Los Coyotes de España

Canción para mi América, Mercedes Sosa de Argentina

Latinoamérica, Calle 13 de Puerto Rico

Somos sur, Ana Tijoux de Francia

Soy loco por ti América, Caetano Veloso de Brasil

4. Amistad 10

Amigos, Juan Luis Guerra de Republica Dominicana

Aunque no te pueda ver, Alex Ubago de España

Decir amigo, Joan Manuel Serrat de España

Reggae para los amigos, Intoxicados de Argentina

Las Cosas Que Vives, Laura Pausini de Italia

Marta, Sebas y los demás, Amaral de España

Nadie Como Tú, La Oreja de Van Gogh de España

Toma Mi Mano, Belanova de México

Yo Quisiera, Reik de México

Yo Soy Tu Amigo Fiel, Toy Story de Disney

5. Amor 12

A tu lado, Duncan Dhu de España

Cuidándote, Bebe de España

El último beso, Leo Dan de Argentina

Es por ti, Cómplices de España

Estoy aquí, Shakira de Colombia

Noches de Bohemia, Navajita Plateá de España

No te olvides de mí, Diana Navarro de España

Pero a tu lado, Los Secretos de España

Si tú no estás, Rosana de España

Sin miedo a nada, Alex Ubago de España

Solamente tú, Pablo Albarán de España

Te quiero, Hombre G de España

6. Animal 10

A caballo, Marea de España
Alégrame el día, Siniestro Total de España
De colores, Joan Báez de Estados Unidos
El Canario, No me pises que llevo chancas de España
El tiburón, Proyecto Uno de Republica Dominicana
Grana y Oro, Reincidentes de España
Laika, Mecano de España
Mi gato, Rosario Flores de España
Perro callejero, Extremoduro de España
Insensibilidad, Ska-p de España

7. Automóvil 6

Cadillac solitario, Loquillo y los Trogloditas de España
El nano, Melendi de España
Mercedes Benz, Janis Joplin de Estados Unidos
Mi auto era una rana, Pedro Suárez de Perú
Mi cacharrito, Roberto Carlos de Brasil
Voy en un coche, Cristina y los Subterráneos de España

8. Boda 10

Amarte es un placer, Luis Miguel de México
Cada mañana, Reik de México
Entra en mi vida, Sin bandera de México
Llegaste tú, Luis Fonsi de Puerto Rico
Mi vida sin ti, Jesús Adrián Romero de México
Noches de boda, Joaquín Sabina de España
Sólo para ti, Camila de México
Te voy a amar, Axel de Argentina
Todo cambió, Camila de México
Por eso te amo, Río Roma de México

9. Comida 12

Arroz con ajo, La Cabra Mecánica de España
Boquerón, Los Enemigos de España
Cocinero, cocinero, Antonio Molina de España
Con las manos en la masa, Joaquín Sabina de España
Diga que le debo, Siniestro Total de España
El vino y el pescao, G-5 de España
Fruta fresca, Carlos Vives de Colombia
Guacamole, Kevin Johansen de Argentina
La barbacoa, Georgie Dann de Francia
La mayonesa, Grupo Chocolate de Uruguay
Sabor de amor, Danza Invisible de España
Sopita en botella, Celia Cruz de Cuba

10. Contraste cultural 2

Color esperanza, Diego Torres de Argentina
Ella y Él, Ricardo Arjona de Guatemala

11. Ciudades de España 15

Almería, tierra noble, David Bisbal de España
A Santiago Voy, Los Tamara de España
Camino a Soria, Gabinete Caligari de España
Chove en Santiago, Ismael Serrano de España
Córdoba, Medina Azahara de España
De Málaga, malagueño, Javier Ruibal de España
En Valencia, Camilo Sesto de España
Granada, Plácido Domingo de España
Te dejo Madrid, Shakira de Colombia
Sevilla, Miguel Bosé de Panamá
Sevilla tiene un color especial, Los de Río de España

Pongamos que hablo de Madrid, Joaquín Sabina de España
Qué bonito es Badalona, Joan Manuel Serrat de España
Un rinconcito al sur, Andy y Lucas de España
Yo me bajo en Atocha, Joaquín Sabina de España

12. Desamor 10

Déjame, Los secretos de España
Desesperada, Martha Sánchez de España
Loco, Enrique Iglesias de España
Mejor sin ti, Ella baila sola de España
Ni rosas ni juguetes, Paulina Rubio de México
No más lágrimas, Juan Perro de España
No me ames, Jennifer López y Marc Antoni de Puerto Rico
No me compares, Alejandro Sanz de España
Pega la vuelta, Pimpinela de Argentina
Trago amargo, Fortuna de República Dominicana

13. Deportes 6

Dame fútbol, Ignacio Copani de Argentina
El club de tenis, Un pingüino en mi ascensor de España
Juega, Nach Scratch de España
La copa de la vida, Ricky Martin de Puerto Rico
La Mano de Dios, Rodrigo de Argentina
Me gusta el fútbol, Melendi de España

14. Droga 12

Besos y Porros, Joaquín Sabina de España
Cannabis, Ska-P de España
Cierra los ojos, Melendi de España
El lago artificial, Mecano de España

Exiliado en el lavabo, Estopa de España
Heroína, La fuga de España
La calle adicción, La Vela Puerca de Uruguay
La niña que llora en tus fiestas, La oreja de Van Gogh de España
Ojitos rojos, Estopa de España
Perdido en mi habitación, Mecano de España
Todo por la napia, Sinistro Total de España
Un buen castigo, Fito y los Fitipaldis de España

15. Familia 10

Amor y control, Rubén Blades de Panamá
Canto a la familia, José Cantoral de México
De amor y de casualidad, Jorge Drexler de Uruguay
Enseñe a sus hijos, Crosby Stills Nash de Estados Unidos
La familia, Pimpinela de Argentina
Lady Laura, Roberto Carlos de Brasil
Mi pequeño tesoro, Presuntos Implicados de España
Mi viejo, Piero de Argentina
No basta, Franco de Vita de Venezuela
Quizás, Enrique Iglesias de España

16. Fiestas 8

Corazón en venta, Andrés Calamaro de Argentina
Fiesta, Joan Manuel Serrat de España
Hoy no me puedo levantar, Mecano de España
La saeta, Joan Manuel Serrat de España
La vida es un Carnaval, Celia Cruz de Cuba
Me colé en una fiesta, Mecano de España
Ni más ni menos, Los Chichos de España
Un año más, Mecano de España

17. Guerra y paz 16

Coronel, La oreja de Van Gogh de España

Dele a la guerra, Gondwana de Chile

El derecho de vivir en paz, Víctor Jara de Chile

Elogio a la Guerra, Silvio Rodríguez de Cuba

El odio por amor, Juanes de Colombia

Fijate bien donde pisas, Juanes de Colombia

La paloma de la paz, Chicho Sánchez Ferlosio de España

Mil horas, Los Abuelos de la Nada de Argentina

Mirando al cielo, Huecco de España

Niño soldado, Ska-P de España

No dudaría, Antonio Flores de España

Partisano, Miguel Bosé de Panamá

Querida Milagros, El último de la fila de España

Soldados de papel, David Bisbal de España

Sólo le pido a Dios, León Gieco de Argentina

Sueños, Juanes de Colombia

18. Hechos reales 15

2 de octubre, La maldita vecindad de México

Alfonsina y el mar, Mercedes Sosa de Argentina

Basta de llamarme así, Los Fabulosos Cadillacs de Argentina

Cada vez que te digo adiós, Los Enanitos Verdes de Argentina

Cuando los Ángeles lloran, Maná de México

En el muelle de San Blas, Maná de México

Jueves, La Oreja de Van Gogh de España

Las tardes de sol las noches del agua, Fito Páez de Argentina

Libre, Nino Bravo de España

Mi lamento, Dani Martín de España

María la portuguesa, Carlos Cano de España

Más allá, La Ley de Chile
Represión, Los Violadores de Argentina
San Juanico, El Tri de México
Temblando, Hombres G de España

19. Inmigración 16

A las Tres, Los Enanitos Verdes de Argentina
Clandestino, Manu Chao de Francia
Cuando pienses en volver, Pedro Suárez de Perú
Desaparecido, Manu Chao de Francia
El emigrante, Celtas Cortos de España
El extranjero, Enrique Bunbury de España
El hielo, La Santa Cecilia de México
El mojado, Ricardo Arjona de Guatemala
Fijate bien, Juanes de Colombia
Frontera, Jorge Dexler de Uruguay
Hablo español, Polache de Honduras
La nueva España, Frank T de España
La tierra prometida, Nach Scratch de España
Pal norte, calle 13 de Puerto Rico
Papeles mojaos, Chambao de España
Pobre Juan, Maná de México

20. Medioambiente 15

Colores en el viento, Banda sonora de “Pocahontas”
Cuando los ángeles lloran, Maná de México
¿Dónde jugarán los niños?, Maná de México
El Ciclón, Café Tacuba de México
El fin del mundo, Porta de España
El progreso, Roberto Carlos de Brasil

Haciéndose pasar por luz, La Vela Puerca de Uruguay

Hermana tierra, Laura Pausini de Italia

La costa del silencio, Mago de Oz de España

Madre hay una sola, Bersuit Vergarabat de Argentina

Mamá Tierra, Macaco de España

Negra Sombra, Luz Casal y Carlos Núñez de España

Planeta, Antidoping de México

Por el agua, No te va a gustar de Uruguay

Ska de la Tierra, Bebe de España

21. Muerte 8

Acerca de la muerte, Gustavo Cordera de Argentina

Cuando me abandone el alma, Los Carabajal de Argentina

La balada del diablo y la muerte, La Renga de Argentina

La otra orilla, Los Enemigos de España

Milonga del marinero y el capitán, Los Rodríguez de España

Me extingo, Peligrosos Gorrones de Argentina

Se le apagó la luz, Alejandro Sanz de España

Simulacro, Rafael Berrio de España

22. Pobreza 12

Baile de los pobres, Calle 13 de Puerto Rico

Casas de cartón, Marco Antonio Solís de México

Debajo del puente, Pedro Guerra de España

Día de Reyes, Pablo Milanés de Cuba

El olvidado, Ska-P de España

Hay un supermercado en el semáforo, Rómulo Castro de Panamá

Hoyos en la Bolsa, El Tri de México

La carencia, Panteón Rococó de México

La historia de Juan, Juanes de Colombia

Ojalá que llueva café, Juan Luis Guerra de República Dominicana
Paso a Paso, Los Persas de Argentina
Violencia, Resistencia Suburbana de Argentina

23. Política (incluyendo problemas sociales) 15

Aquel verano 2002, Pil Trafa de Argentina
Contra el poder, Pedro Guerra de España
Cuando pienses en volver, Pedro Suárez de Perú
El abuelo, Alberto Cortéz de Argentina
EL costo de la vida, Juan Luis Guerra de Puerto Rico
Gobiernos Procaces, Las Pastillas del Abuelo de Argentina
Justicia, tierra y libertad, Maná de México
La primavera, Mancha de Rolando de Argentina
La Venganza de Gaia, Mägo de Oz de España
La vida no es joda, Minino Garay de Argentina
Nada de nada, de Fito y los Fitipaldis de España
Qué nos pasó, Kany García de Puerto Rico
Si el norte fuera el sur, Ricardo Arjona de Guatemala
Vergüenza, Ska-P de España
Vida, Rubén Blades de Panamá

24. Profesión 12

Camionero, Roberto Carlos de Brasil
El arriero, Los Chalchaleros de Argentina
El cantante, Andrés Calamaro de Argentina
El cielo del albañil, Tarragó Ros y Teresa Parodi de Argentina
Ferrovionario, Jairo de Argentina
Historia de taxi, Ricardo Arjona de Guatemala
La del pirata cojo, Joaquín Sabina de España
Los obreros de Morón, Jorge Marziani de Argentina

Mi amiga secretaria, Jesús Antonio Osorio de Colombia

Soy minero, Antonio Molina de España

Yerbatero, Juanes de Colombia

Yo quiero ser bombero, Alberto Cortez y Facundo Cabral de Argentina

25. Prostitución 8

Comenzaré con esta de sabina, Calamaro y Fito Páez de España

Con Nombre de Guerra, Héroes del Silencio de España

La calle es su lugar, GIT de Argentina

La casa del sol naciente, Los animales de Argentina

Me llaman calle, Manu Chao de Francia

No es asunto tuyo, Salt-N-Pepa de Estados Unidos

Princesa, Joaquín Sabina de España

Señora de madrugada, Tito Rojas de Puerto Rico

26. Racismo 6

Balas blancas, Barricada de España

Humor negro, Frank T de España

Mestizaje, Ska-P de España

La calle mayor, Revólver de España

Oveja negra, Barricada de España

Que se te escapa el negro, Ella baila sola de España

27. Religión 8

Al tocar tu manto

Aquí Estoy

Aunque no te vea

Yo confiaré

Yo sé que estás aquí

Alma misionera

Más allá del sol

Mi barca

28. Tiempo moderno 8

Amor por computadora, Priscila y sus balas de plata de México

Amor por Internet, Los Socios del Ritmo de México

Atrapado en la red, Tam go de España

La infidelidad de la era informática, Jorge Dexler de Uruguay

Mi cuenta nueva, Los Tres Tristes Tigres de Venezuela

No te metas a mi Facebook, Esteman de Colombia

Redes sociales, Toteking de España

Twiteando, Hechiceros Band de México

29. Trabajo 6

Canción del trabajo, Raphael de España

Cuando voy al trabajo, Víctor Jara de Chile

El arriero, Atahualpa Yupanqui de Francia

El carretero, Guillermo Portabales de Cuba

La guitarra, Los Auténticos Decadentes de Argentina

La Internacional, Quilapayun de Chile (Letra original: Eugène Pottier)

30. Verano 10

Amor de verano, Airbag de Argentina

Aquí no hay playa, The Refrescos de España

Aserejé, Las Ketchup de España

Escuela de calor, Radio Futura de España

La bomba, King África de Argentina

La playa, La oreja de Van Gogh de España

Por amor, Thalia de México

Salome, Chayanne de Puerto Rico

Un rayo de sol, Formula Diablos de España

Yo quiero bailar, Sonia y Selenia de España

31. Vida 12

4:30, Obie Bermúdez de Puerto Rico

Alta fidelidad, Lori Meyers de España

Arte, Nosotrāsh de España

Baila mi vida, Fausto Miño de Ecuador

Gracias a la vida, Violeta Parra de Chile

Magia, Rosana de España

No hago más ná, El Gran Combo de Puerto Rico

Partiendo la pana, Estopa de España

Sonríele a la vida, Alex Sienna de España

Un buen día, Los Planetas de España

Un día más en la vida, Sidonie de España

Vivir mi vida, Marc Anthony de Estados Unidos

32. Violencia doméstica 10

Ella, La Beriso de Argentina

El club de las mujeres muertas, Víctor Manuel de España

Hogar, Pedro Guerra de España

K.O., Leandro Lacerna de Argentina

Lo que Ana ve, Revólver de España

Malo, Bebe de España

Maltrátame, Sandra Baylac de Argentina

María se bebe las calles, Pasión Vega de España

Ruido, Joaquín Sabina de España

Violencia machista, Ska-P de España

